



**Universität
Zürich** ^{UZH}

SCHULISCHE INTEGRATION IST (NICHT) MACHBAR

Einstellungen von Zürcher Klassenlehrpersonen zur Wünschbarkeit und Machbarkeit der integrativen Schulform gemäss Zürcher Volksschulgesetz

Abhandlung

zur Erlangung der Doktorwürde

der Philosophischen Fakultät

der

Universität Zürich

vorgelegt von

Debbie Mandel

Angenommen im Frühjahrssemester 2019

auf Antrag der Promotionskommission:

Prof. Dr. Kurt Reusser, Prof. Dr. Christine Pauli

Zürich, 2019

ZUSAMMENFASSUNG

Im Jahr 2005 wurde das (neue) Zürcher Volksschulgesetz verabschiedet. Im Rahmen der sonderpädagogischen Massnahmen schreibt das Gesetz vor, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Bildungsbedarf „wenn möglich in der Regelklasse unterrichtet [werden sollen]“ (Kantonsrat Zürich, 2005, § 33). Auf diese Weise wurde im Kanton Zürich der erste verbindliche Stein für den Weg von einer separativen zu einer integrativen Schulform gelegt. Eine derartige schulische Innovation bedingt Veränderungen auf sämtlichen Ebenen des Schulsystems, insbesondere für die Einzelschule und die Lehrpersonen. Für eine erfolgreiche Umsetzung von (schulischen) Innovationen wird in verschiedenen Forschungsdisziplinen die Wichtigkeit einer positiven *Einstellung* zum Innovationsgegenstand hervorgehoben (z.B. Altrichter & Wiesinger, 2004; Fullan, 1983; Goldenbaum, 2013). Deshalb werden im Kontext der schulischen Integration (oder Inklusion) auch seit vielen Jahren die Einstellungen von Lehrpersonen international untersucht (z.B. Avramidis & Norwich, 2002; deBoer, Pijl & Minnaert, 2011; Scruggs & Mastropieri, 1996). Zahlreiche Studien zeigen, dass Lehrpersonen der integrativen Schulform gegenüber positiv eingestellt sind. Geht es jedoch um die konkrete Umsetzung, zeigen sie sich skeptisch: Integration sei zwar grundsätzlich wünsch-, aber unter den gegebenen Voraussetzungen nicht machbar (z.B. Avramidis, Bayliss & Burden, 2000b; Eckstein, Reusser, Stebler & Mandel, 2013; Eichfeld & Algermissen, 2016; Hwang & Evans, 2011; Reusser, Stebler, Mandel & Eckstein, 2013; Scruggs & Mastropieri, 1996; Sermier Dessemontet, Benoit Valérie & Bless, 2011; Solzbacher, 2008). Welche die nötigen Faktoren sind, die die Umsetzung der integrativen Schulform nach Ansicht der Lehrpersonen ermöglichen, wurde jedoch ungeachtet des mehrjährigen Diskurses noch nicht systematisch erforscht. Deshalb war es *Ziel der vorliegenden Studie*, relevante Faktoren zu eruieren, die nach Einschätzung von Lehrpersonen erforderlich sind, damit die integrative Schulform als machbar beurteilt wird. Die *Forschungsfrage* lautet: *Von welchen Faktoren hängt es ab, ob Klassenlehrpersonen in Zürcher Volksschulen die integrative Schulform als machbar einschätzen?* In der vorliegenden Studie wurden die Klassenlehrpersonen fokussiert, da sie als Hauptverantwortliche einer Lerngruppe im Umsetzungsprozess der integrativen Schulform in besonderem Mass in die Pflicht genommen werden. Insgesamt wurden 224 *Klassenlehrpersonen* aus 19 Schulen im Kanton Zürich mittels eines teilstandardisierten Fragebogens (geschlossene und offene Fragen) befragt. Die Daten basieren auf der Studie ‚Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich‘ (Reusser et al., 2013), die in der frühen Umsetzungsphase im Kanton Zürich erhoben wurden. Mittels Korrelationen, (hierarchisch-sequenziellen und simultanen) Regressionsanalysen und

Pfadanalyse wurden 12 Prädiktoren und ihr Einfluss auf die Integrationsmachbarkeitseinstellung der Klassenlehrpersonen untersucht sowie Mediationseffekte ermittelt. Die *Hauptergebnisse* verdeutlichen, dass personale (z.B. Geschlecht, Alter) oder strukturelle Faktoren (z.B. Schulstufe, Klassengrösse) nicht oder nur begrenzt bedeutsam sind, damit die befragten Klassenlehrpersonen die integrative Schulform als machbar beurteilen. Als einflussreich zeigen sich indes Faktoren, die mit der Umsetzung der integrativen Schulform in Verbindung stehen. So trägt für eine allgemeine Wünschbarkeit von schulischer Integration am stärksten direkt dazu bei, dass die integrative Schulform als machbar beurteilt wird. Die integrative Schulform wird von den Klassenlehrpersonen des Weiteren eher als machbar beurteilt, wenn die zur Verfügung stehenden Ressourcen eher ausreichend eingeschätzt werden, wenn die (interdisziplinäre) Zusammenarbeit im Kollegium positiv bewertet wird und wenn das subjektive Belastungsempfinden gering ist. Schliesslich wirkt sich eine positive Beurteilung der Klassenlehrpersonen hinsichtlich der Weiterentwicklung der eigenen Schule indirekt, vermittelt über die Integrationswünschbarkeit, auf die Machbarkeitseinstellung aus: Je eher die befragten Klassenlehrpersonen der Meinung sind, dass sich ihre eigene Schule aufgrund der integrativen Schulform weiterentwickelt hat, bzw. gezielt auf ihre Entwicklung hinarbeitet, desto wünschbarer beurteilen sie die integrative Schulform im Allgemeinen. Und je höher diese Wünschbarkeit, desto höher schätzen sie die Machbarkeit ein.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die Frage nach der Machbarkeit der integrativen Schulform nicht von einzelnen Einflussfaktoren oder Anspruchsgruppen abhängt. Vielmehr tragen verschiedene Einflüsse auf den drei Ebenen des Bildungssystems dazu bei, dass die integrative Schulform nach Einschätzung der KLP umsetzbar ist. So ist auf der Ebene der *politischen Entscheidungsträger* bspw. entscheidend, dass sie die notwendigen Rahmenbedingungen für die Umsetzung der integrativen Schulform schaffen (z.B. ausreichende Ressourcen, adäquate Ausbildung). Die *Einzelsschule* wiederum trägt die Verantwortung, dass sie nicht nur kurzfristig auf die Herausforderungen, welche die Implementation der integrativen Schulform mit sich bringt, reagiert, sondern sich mittel- und langfristig weiterentwickelt, indem sie bspw. im Kollegium eine positive Einstellung zur integrativen Schulform aufbaut, Weiterbildungen anbietet, eine produktive und gewinnbringende Zusammenarbeit im Kollegium etabliert etc. Schliesslich sind eine grundlegende positive Einstellung der *Lehrpersonen* sowie ihre Flexibilität, sich weiterzubilden und sich auf das Geschehen einzulassen, unabdingbar. Unter Berücksichtigung der Limitationen der vorliegenden Studie leisten die Erkenntnisse einen Beitrag zur aktuellen politischen, medialen und empirischen Diskussion zu der Frage, was einzubringen ist, damit (Klassen-)Lehrpersonen nicht nur die Idee einer integrativen Schulform befürworten, sondern sie auch als machbar einschätzen. Für zukünftige Forschungsvorhaben

wäre es gewinnbringend, weitere ‚machbarkeitsrelevante‘ Faktoren zu eruieren sowie längsschnittliche Untersuchungen durchzuführen, die es erlauben, mittel- bzw. langfristige (Schul-)Entwicklungsprozesse jenseits des unmittelbaren Implementationsdiskurses zu beobachten.

Die vorliegende Studie richtet sich an alle Interessierten und von der Umsetzung der integrativen Schulform Betroffenen. Auch wenn sich der Kanton Zürich heute nicht mehr in der Umbruchphase befindet (die integrative Schulform im Rahmen des Zürcher Volksschulgesetzes wurde verbindlich bis zum Schuljahr 2010/2011 umgesetzt), und sich manche Rahmenbedingungen seit der Umsetzung geändert haben (z.B. Aufhebung der Regelungen zum gemeinsamen Unterricht von schulischen HeilpädagogInnen und Regellehrpersonen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2010d), Wiedereinführung von Kleinklassen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2010c), neue ISR¹-Verantwortlichkeit der Schulgemeinden (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2014)), so können die Erkenntnisse der vorliegenden Studie anderen Kantonen oder Ländern dienen, die sich erst am Anfang einer flächendeckenden integrativen Schulform befinden. Die vorliegende Studie kann ihnen Hinweise vermitteln, was sie bei der Umsetzung stärker berücksichtigen müssten, damit die integrative Schulform nach Einschätzung von Klassenlehrpersonen (als wichtige Personen im Umsetzungsprozess) nicht nur per se als eine gute Sache betrachtet wird, sondern konkret machbar wird.

¹ ISR = ‚Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule‘. Diese Form ist eine von zwei organisatorischen Formen der ‚integrierten Sonderschulung‘ (IS). Sie steht neben der Form ‚Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Sonderschule‘ (ISS) Bildungsdirektion Kanton Zürich (2014).

ABSTRACT

In 2005, the canton of Zurich (Switzerland) adopted a policy on integration, stating that students with special needs should be integrated in the regular educational system whenever possible. Previous research has shown that teachers' attitudes towards integration are a crucial factor for the successful implementation of such an innovation (e.g., Cook, 2001; Hannah & Pliner, 1983; Horne, 1985; Richards, 1999). Former studies have found that teachers have mostly positive attitudes towards the integration of students with special needs (e.g., Avramidis & Norwich, 2002; Elhoweris & Alsheikh, 2006). However, these positive general attitudes are often accompanied by concerns when it comes to practical aspects of integrating such a student in their own class (e.g., Heyl, Janz, Seifried & Trumpa, 2014; Kavale & Forness, 2000). The purpose of this study was to *determine factors that make integration manageable* for teachers, as they play a key role in the integration process (Hascher, 2010; Tettenborn, 2010). Building on previous work from Reusser et al. (2013), this study focused on a total of 224 *primary school teachers*. Correlations, hierarchical linear regression analysis and path analysis were used to assess the influence of twelve predictor variables regarding teachers' perceived feasibility of integrating students with special needs. Results show that teachers' general attitudes towards integration have the strongest effect on whether or not they consider it as manageable. Other direct impact factors are the availability of adequate resources, the perceived quality of teamwork and the perceived implementation-related stress. Furthermore, school development in relation to the integration affects teachers' perceived feasibility. In contrast, however, individual attributes (e.g., gender, age of service) as well as structural characteristics (e.g., level of education, class size) do not affect whether or not teachers perceive integration as feasible. Implications for practice and future research are discussed at the end of the thesis.

VORWORT

Während der gesamten Dissertationsphase haben mich viele Personen unterstützt, denen ich an dieser Stelle herzlich danken möchte:

Vielen Dank Herr Prof. Dr. Kurt Reusser für die fortwährende Unterstützung bei der Verfassung der Doktorarbeit. Sie haben sich für mich Zeit genommen und mich durch die stets produktiv-kritischen Diskussionen und Anmerkungen sowie durch Ihre durchgehend motivierenden Worte konstruktiv und wohlwollend begleitet.

Vielen Dank Prof. Dr. Christine Pauli für die Bereitschaft das Ko-Referat zu übernehmen.

Vielen Dank Dr. phil. Rita Stebler für Deine jahrelange bedingungslose Unterstützung. Du hast mich beraten und ein offenes Ohr für mich gehabt. Neben Deinem anregenden fachlichen Beistand haben mich Deine aufmunternden Worte bei unvermeidbaren Krisen zur Weiterarbeit motiviert.

Vielen Dank Pädagogische Hochschule Schwyz. Bei der Pädagogischen Hochschule Schwyz (PHSZ) möchte ich mich doppelt bedanken. Erstens gilt mein Dank dem offenen Forschungsprogramm, welches mein Dissertationsprojekt zwei Jahre lang finanziell unterstützt und mich auf diese Weise entlastet hat. Zweitens möchte ich mich für die menschliche Unterstützung bedanken, die ich seit Beginn meiner Anstellung von *Prof. Dr. Silvio Herzog*, *Prof. Dr. Dominik Petko* und *Prof. Dr. Martin Gubler* erhalten habe.

Vielen Dank liebe Familie und Freunde. Ohne meine *Eltern* würde ich nicht an diesem Punkt stehen. Für sie hatte die Investition in die Bildung ihrer Kinder hohe Priorität und deshalb war stets selbstverständlich: Ich wurde während meiner gesamten Ausbildung auf vielfältige Weise immer von Euch unterstützt, aber nie zu etwas gedrängt – vielen Dank! Danken möchte ich auch meinem Ehemann *Daniel Lukac*, der mir während dieser nicht immer einfachen Zeit beständig beigestanden hat, sowie meiner Tochter, die mich durch ihre fröhliche Art aufmuntern wusste. Dank aussprechen möchte ich schliesslich meinen Freunden, die mich während dieser Zeit unterstützt haben. Im Speziellen *Iris Tanner*, *Nina Imlig*, *Nancy Eckert*, *Katriina Vasarik Staub* und *Monika Holmeier*. Der Austausch mit Euch hat wesentlich dazu beigetragen, dass ich mein Ziel nie aus den Augen verloren habe.

Der besseren Lesbarkeit und der Vereinfachung wegen wird in der vorliegenden Arbeit auf durchwegs geschlechterneutrale Formulierungen verzichtet. Auch wenn nur die männliche Form verwendet wird, werden immer alle Geschlechter angesprochen.

INHALTSVERZEICHNIS

ZUSAMMENFASSUNG.....	2
ABSTRACT	5
VORWORT	6
INHALTSVERZEICHNIS	7
GLOSSAR.....	10
1 EINLEITUNG	11
2 THEORETISCHER TEIL.....	17
2.1 Umgang mit Heterogenität und schulischer Integration	17
2.1.1 Heterogenität und schulische Integration.....	20
2.1.2 Separation oder Integration?	23
2.1.3 Schulische Integration in der Schweiz und im Kanton Zürich.....	27
2.1.4 Das Volksschulgesetz des Kantons Zürich (2005).....	29
2.1.4.1 Die Geschichte der Zürcher Volksschulgesetze.....	30
2.1.4.2 Eckdaten des neuen Zürcher Volksschulgesetzes.....	32
2.1.4.3 Fokus ‚Neugestaltung der sonderpädagogischen Massnahmen‘	35
2.2 Schulische Integration als Innovation	43
2.2.1 Grundbegriffe: Innovation, Implementation, Schulentwicklung.....	43
2.2.2 Implementationsstrategien von Innovationen.....	46
2.2.3 Einflussfaktoren auf die Implementation schulischer Innovationen	49
2.2.4 Die Rolle der Klassenlehrperson	64
2.3 Einstellungen – ein zentrales Konstrukt für die Umsetzung der integrativen Schulform?.....	67
2.3.1 Der Einstellungsbegriff	68
2.3.2 Komponenten, Struktur und Funktionen von Einstellungen	75
2.3.3 Einstellungsstärke	83
2.3.4 Einstellungsänderung	85
2.3.5 Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten.....	92
2.3.6 Zusammenfassung.....	97
2.4 Einstellungen von Lehrpersonen zur integrativen Schulform – Forschungsstand	100
2.4.1 Integrationswünschbarkeit.....	102
2.4.1.1 Mikroebene: Einfluss lehrer- und schülerbezogener Faktoren	105
2.4.1.2 Mesoebene: Einfluss schulbezogener Faktoren.....	112
2.4.1.3 Makroebene: Einfluss systembezogener bzw. ausserschulischer Faktoren	116

2.4.2 Integrationsmachbarkeit	119
2.4.2.1 Mikroebene: Einfluss lehrer- und schülerbezogener Faktoren	121
2.4.2.2 Mesoebene: Einfluss schulbezogener Faktoren.....	125
2.4.2.3 Makroebene: Einfluss systembezogener Faktoren	127
2.4.3 Integrationsbereitschaft	132
2.4.3.1 Mikroebene: Einfluss lehrer- und schülerbezogener Faktoren	133
2.4.3.2 Mesoebene: Einfluss schulbezogener Faktoren.....	135
2.4.3.3 Makroebene: Einfluss systembezogener bzw. ausserschulischer Faktoren	136
2.5 Theoretische Bilanz	138
2.6 Differenzierung der Hauptfragestellung	142
 3 STUDIENDESIGN UND METHODISCHES VORGEHEN	 145
3.1 Datengrundlage	145
3.2 Stichprobe und Datenerhebung	146
3.3 Erhebungsinstrument.....	152
3.3.1 Fragebogen.....	152
3.3.2 Einbezogene Items.....	153
3.4 Datenauswertungsverfahren	161
3.4.1 Prüfung von Gruppenunterschieden	163
3.4.2 Prüfung von Zusammenhängen	166
3.4.3 Regressionsanalyse	169
3.4.4 Pfadanalyse	176
3.4.5 Varianzkomponentenanalyse	180
3.4.6 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015)	183
3.5 Umgang mit fehlenden Werten.....	185
 4 ERGEBNISSE	 189
4.1 Einstellungen der Klassenlehrpersonen zur integrativen Schulform	189
4.1.1 Wünschbarkeit und Machbarkeit von schulischer Integration.....	190
4.1.2 Integrationsbezogene Variablen	200
4.1.3 Einstellungen der Lehrpersonen auf Skalenebene	209
4.2 Einflussfaktoren auf die Einschätzung der Machbarkeit	213
4.2.1 Bivariate Zusammenhänge.....	213
4.2.2 Multivariate Zusammenhänge	215
4.3 Ergebnisse der Mediatoranalyse – das Pfadmodell.....	222
4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der quantitativen Analysen	228

4.5	Schulspezifische Einstellungen zu Wünschbarkeit und Machbarkeit von Integration – Vertiefung	235
4.6	Ergebnisse der offenen Antworten	242
4.6.1	Wünschbarkeit.....	243
4.6.2	Machbarkeit.....	245
5	DISKUSSION.....	255
5.1	Schulische Integration ist wünschbar, aber nur begrenzt machbar	255
5.2	Faktoren, damit die integrative Schulform machbar ist	258
5.2.1	Fünf Schlüsselfaktoren	260
5.2.2	Faktoren mit bedingtem Einfluss auf die Machbarkeitseinstellung	266
5.2.3	Keine Zusammenhänge mit der Machbarkeitseinstellung	271
5.3	Welche Rolle der Integrationswünschbarkeit im Kontext der Machbarkeitsfrage	273
5.4	Bedeutung der Erkenntnisse für die Praxis	275
5.5	Limitationen und weiterführende Fragen	285
6	VERZEICHNISSE	293
6.1	Literaturverzeichnis	293
6.2	Abbildungsverzeichnis	341
6.3	Tabellenverzeichnis	344
7	ANHÄNGE	349
Anhang A	Zentrale Gesetzesartikel und Begriffe	349
Anhang B	Der Fragebogen	353
Anhang C	Verwendete Items aus dem Fragebogen	368
Anhang D	Skalendokumentation	370
Anhang E	Übersicht Kategoriensystem	377
Anhang F	Kodierleitfaden.....	380
Anhang G	Konfundierung Geschlecht und Schulstufe	383

GLOSSAR

Abkürzung (alphabetisch)	Erklärung
aV	abhängige Variable
ISR	Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule
ISS	Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Sonderschule
Kiga	Kindergartenstufe
KLp	Klassenlehrperson(en)
Lp	Lehrperson(en)
MS	Mittelstufe
RLp	Regellehrperson(en)
Sek	Sekundarstufe
SLp	Speziallehrperson(en)
Spez.-SuS/KI	Anzahl Schülerinnen und Schüler mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung pro Klasse
SuS	Schülerinnen und Schüler
US	Unterstufe
uV	Unabhängige Variable
VSG	Volksschulgesetz

1 EINLEITUNG

Ausgangslage, Relevanz der Arbeit und Fragestellung

Am 07. Februar 2005 stimmte die Zürcher Wählerschaft für das (neue) Volksschulgesetz und sprach sich dergestalt für eine „*Schule für alle*“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2006a, S. 3) aus. Das Zürcher Volksschulgesetz (VSG) schreibt im dritten Abschnitt (sonderpädagogische Massnahmen) vor, dass Schülerinnen und Schüler (SuS) mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen „wenn möglich in der Regelklasse unterrichtet [werden sollen]“ (Kantonsrat Zürich, 2005, § 33). Hiermit ist die integrative Ausrichtung des Bildungssystems im Volksschulgesetz verankert. Es folgte eine (gestaffelte) Umsetzung, die Ende des Schuljahres 2010/11 abgeschlossen war, nicht aber die Diskussion um die Frage, wie mit dieser ‚erweiterten‘ Heterogenität in der Schule umgegangen werden kann. Zwar ist die Verschiedenartigkeit der Schülerschaft in einer Lerngruppe nichts Unbekanntes, jedoch stellt die Umsetzung der integrativen Schulform neue, hohe Anforderungen an die Lehrpersonen (z.B. interdisziplinäre Zusammenarbeitsformen im Team, intensivere Unterrichtsvorbereitungen, komplexere Unterrichtsarrangements etc.) (z.B. Kronig, Eckhart & Haeberlin, 2007; Reusser et al., 2013). Diese unterrichtsbezogenen Herausforderungen betreffen Regellehrpersonen, Spezialfachkräfte (Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Therapeutinnen und Therapeuten, DaZ-Lehrpersonen etc.) und besonders *Klassenlehrpersonen*. Denn sie werden als Bindeglied sämtlicher an der integrativen Schulform beteiligten Personen der Schule in besonderem Mass tangiert (z.B. Hascher, 2010; Joller-Graf, Tanner & Buholzer, 2010; Kurniawati, Boer, Minnaert & Mangunson, 2014): Sie behalten den Überblick über den Leistungsstand der einzelnen SuS in ihrer Klasse, über ihre Fördermassnahmen und -ziele, sie stehen in Kontakt mit ausserschulisch involvierten Personen (z.B. Eltern, Personen aus weiterführenden Schulen etc.), sie sind zuständig für den Informationsfluss im Team, sie koordinieren das Schul- und Unterrichtsgeschehen etc. und sie sind letztlich auch Lehrpersonen wie andere Kolleginnen und Kollegen (Becker & Lutz, 2001; Tettenborn, 2010). Das Gelingen der Umsetzung der integrativen Schulform im Rahmen der Reform des VSG hängt insofern massgeblich von den Klassenlehrpersonen ab. Aus diesem Grund steht sie im Fokus des Interesses der vorliegenden Arbeit.

Die Frage, was benötigt wird, damit die Umsetzung der integrativen Schulform gelingt, wird bereits seit vielen Jahren international erforscht. Eine wichtige Einflussgrösse wird der *Einstellung von Lehrpersonen* zugeschrieben: Damit schulische Integration gelingt, müssen Lehrpersonen das integrative Konzept befürworten (z.B. Abegglen, Schwab, Hessels & Marco G. P., 2015; Cook, 2001; Hannah & Pliner, 1983; Horne, 1985; Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard

& Schitow, 2014; Richards, 1999; Tillmann, 2005). In den vergangenen Jahren sind zahlreiche Studien zur Einstellung von Lehrpersonen bzgl. Integration durchgeführt worden. Belegt werden konnte, dass Lehrpersonen sehr häufig positiv eingestellt sind, wenn es um die Grundidee des Integrierens von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen geht (z.B. (Avramidis et al., 2000b; Avramidis & Norwich, 2002; Elhoweris & Alsheikh, 2006; Reusser et al., 2013; Scruggs & Mastropieri, 1996). Oft werden diese positiven Einstellungen allerdings von Skepsis und Zweifel begleitet, wenn es um die konkrete Integration dieser SuS geht (z.B. Ajzen & Fishbein, 2005; Avramidis & Norwich, 2002; deBoer et al., 2011; Dlugosch, 2014; Dumke, Krieger & Schäfer, 1989; Eichfeld & Algermissen, 2016; Hwang & Evans, 2011; Kavale & Forness, 2000; Kopmann & Zeinz, 2016; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2011; Scruggs & Mastropieri, 1996). Reusser et al.(2013) konnten bspw. aufzeigen, dass rund 80 % der befragten Lehrpersonen (Regel-², Spezial-³ und Klassenlehrpersonen) Integration als etwas Wünschenswertes einstufen, jedoch nur circa 40 % Integration auch als machbar beurteilen. Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangten Scruggs und Mastropieri (1996) bereits 17 Jahren früher. Sie konnten anhand 28 Studien mit rund 10'000 Regellehrpersonen nachweisen, dass 2/3 der Regellehrpersonen Integration zwar befürworten, allerdings lediglich eine knappe Mehrheit auch willens ist, tatsächlich SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in die Klassen aufzunehmen.

Die Einstellung der Lehrpersonen gegenüber der Integration muss insgesamt als ambivalent bezeichnet werden. Im Grundsatz befürworten viele Lehrpersonen die Idee der Integration. Geht es aber um die praktische Durchführung, so äussern sie sich im Allgemeinen eher zurückhaltend. Tendenziell sehen sie Schwierigkeiten auf sie zukommen, äussern die Befürchtung der neuen Situation nicht gewachsen zu sein und befürchten die Entlastungsmöglichkeiten zu verlieren, die ihnen sonderpädagogische Strukturen bieten. (Bless, 2000, S. 15)

Lehrpersonen sehen sich also ungeachtet grundlegend positiver Grundhaltung mit grossen Herausforderungen konfrontiert. Unter welchen Bedingungen die integrative Schulform als machbar eingeschätzt wird, ist jedoch bis heute trotz der Relevanz des Themas und des mehrjährigen Diskurses noch nicht systematisch erforscht worden. Die meisten Studien untersuchten Faktoren, die sich (un-)günstig auf die allgemeine Einstellung zur schulischen Integration der Lehrpersonen auswirken (z.B. Avramidis & Norwich, 2002; Avramidis & Kalyva, 2007; deBoer et al., 2011; deBoer, Pijl, Post & Minnaert, 2012; Hartinger, Grittner, Lang & Rehle, 2010; Heyl et al., 2014; Hudson, Graham & Warner, 1979; Parasuram, 2006; Sermier Dessemontet

² Zu den Regellehrkräften zählen Kindergarten-, Primar-, Sekundar-, Fachlehrkräfte sowie Lehrpersonen für Musikalische Erziehung Zürich (MEZ).

³ Zu den Speziallehrkräften zählen Lehrpersonen für Schulische Heilpädagogik, integrative Förderung (IF), Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Begabtenförderung sowie Therapeutinnen und Therapeuten (z.B. Logopädie, Psychomotorik etc.).

et al., 2011). Welche Faktoren nach Einschätzung von Lehrpersonen für die konkrete Umsetzung der schulischen Integration benötigt werden, also Integration ‚machbar‘ machen, ist bislang kaum eruiert worden, obschon die Diskussion um die Machbarkeitsfrage nach wie vor höchste Relevanz aufweist. Auch noch knapp 15 Jahre nach der Annahme des neuen Zürcher Volksschulgesetzes befassen sich Forschung, Politik und Tagespresse mit der Frage der Umsetzbarkeit der schulischen Integration: *„Am Rande der Belastbarkeit. Die Integration aller Kinder - von hochbegabt bis lernbehindert - ist zwar gut gemeint, stösst aber an Grenzen. Die Lehrer ächzen unter der Last. Was läuft falsch?“* (NZZ, 2016, S. 1). *„Zwar befürworten die meisten Lehrer die Integrationsidee, allerdings nicht unter diesen Bedingungen“* (NZZ am Sonntag, 2017a, S. 1). Während die Idee einer ‚Schule für alle‘ generell akzeptiert ist, hält die Diskussion um die Machbarkeit an. Sie wird nicht (mehr) nur wissenschaftlich geführt (z.B. didaktische Fragen), sondern in hohem Mass auch politisch (z.B. politische Forderungen von Lehrpersonen) sowie medial. Im Zentrum der Diskussion stehen also vermehrt die Lehrpersonen, die das Konzept an der Basis umsetzen müssen und mit Alltagsproblemen konfrontiert sind. Infolgedessen ist es von hoher Relevanz, dass die Forschung bei den Lehrpersonen ansetzt und erfasst, was es ihrer Einschätzung nach braucht, damit die Umsetzung der integrativen Schulform gelingen kann.

Diesen Punkt adressiert die vorliegende Arbeit. Vorliegend sollen Faktoren identifiziert werden, welche die Machbarkeit der integrativen Schulform nach Einschätzung von (Zürcher) Klassenlehrpersonen begünstigen. Das Ziel besteht darin, aus den gewonnenen Erkenntnissen einen Beitrag zur aktuellen Diskussion zu leisten und in Erfahrung zu bringen, unter welchen Bedingungen die integrative Schulform als umsetzbar erlebt wird. Die übergeordnete Fragestellung der Arbeit lautet:

Von welchen Faktoren hängt es ab, ob Klassenlehrpersonen in Zürcher Volksschulen die integrative Schulform als machbar einschätzen?

Datengrundlage

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden Daten der Auftragsstudie ‚Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich‘ (Reusser et al., 2013) genutzt, die im Jahr 2010 in 19 Schulen im Kanton Zürich erhoben worden sind. In der Studie (im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich) wurden ausgewählte Schulen im

Kanton Zürich bei der Umsetzung der integrativen Massnahmen gemäss VSG untersucht⁴. Neben der Durchführung von Fallstudien mit sechs Zürcher Volksschulen (Dokumentenanalyse, Interviews mit der Schulleitung und Lehrpersonengruppen), wurden in sämtlichen 19 Schulen mittels standardisierter Onlinefragebögen schriftliche Daten von Klassen-, Regel- und Speziallehrpersonen erhoben (N=386). Die Befragung bezog sich auf ausgewählte Aspekte des Unterrichts und auf die Einstellung der Lehrpersonen zur integrativen Schulform. Für die vorliegende Arbeit waren die Ergebnisse zu den Einstellungen von zentraler Bedeutung. Es zeigte sich, dass die Mehrheit der befragten Lehrpersonen die integrative Schulform als grundsätzlich wünschbar erachtet, aber lediglich die Hälfte von ihnen Integration auch als realisierbar einschätzen. Auf diesem Hintergrund wurden vorliegend die Einstellungen der *Klassenlehrpersonen* (N=224) vertieft analysiert. Der Fokus auf die Klassenlehrpersonen wurde aus strukturellen (ähnliche und somit vergleichbare strukturelle Voraussetzungen) und inhaltlichen (Klassenlehrperson als essenzielle Person im Umsetzungsprozess der integrativen Schulform) Gründen gesetzt. Eine erste weiterführende Analyse der Daten der Studie ‚Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich‘ mit Klassenlehrpersonen erfolgte von Eckstein, Reusser, Stebler und Mandel (2013). In dieser wurde untersucht, welche Faktoren dazu beitragen, dass Klassenlehrpersonen hinsichtlich der erfolgreichen Umsetzung optimistisch sind. Es hat sich gezeigt, dass insbesondere der Einsatz von erweiterten Lehr-Lernformen (ELF) und die Anzahl der verhaltensauffälligen SuS pro Klasse relevant dafür sind, ob Klassenlehrpersonen hinsichtlich der Umsetzung der integrativen Schulform optimistisch sind. In der vorliegenden Studie wird darüber hinaus eruiert, welche Faktoren es aus der Sicht der Klassenlehrpersonen braucht, damit sie die Umsetzung nicht nur befürworten, sondern auch als machbar beurteilen.

Gliederung der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in fünf Hauptkapitel. In Kapitel 2 werden die theoretischen Grundlagen für die Arbeit erarbeitet. Dabei werden eingangs der Weg zum aktuellen schulischen Integrationskonzept im Kanton Zürich skizziert und die wichtigsten Begrifflichkeiten sowie gesetzliche Massnahmen dargelegt (vgl. Kap. 2.1). Im Anschluss wird auf schulische Innovationen – wie die Umsetzung der integrativen Massnahmen im Kanton Zürich –, auf deren Gelingensbedingungen und konkret auf die Rolle der Klassenlehrpersonen bei der Umsetzung der integrativen Schulform (als schulische Innovation) eingegangen (vgl. Kap. 2.2). Das nachfolgende Kapitel thematisiert das Einstellungskonstrukt und beleuchtet es aus pädagogisch-psychologischer

⁴ Die Gesamtstudie wird in Kapitel 3.1 vorgestellt.

Sicht sowie (vor allem) aus der Sicht der Sozialpsychologie (vgl. Kap. 2.3). Dies mündet in die Präsentation des empirischen Forschungsstands zu den Einstellungen von Lehrpersonen zur schulischen Integration (vgl. Kap. 2.4). Mit einem bilanzierenden Kapitel wird der theoretische Teil abgeschlossen (Kap. 2.5). Nach der Differenzierung der Hauptfragestellung (vgl. Kap. 2.6) folgt in Kapitel 3 die Beschreibung des Designs und der Methode der vorliegenden Studie. Darauf folgt die Darstellung der Ergebnisse (vgl. Kap. 4) und die Diskussion (vgl. Kap. 5).

2 THEORETISCHER TEIL

Ausgangslage der Studie bildet die Umsetzung der schulischen Integration im Rahmen der Neugestaltung der sonderpädagogischen Massnahmen, die im Jahr 2005 im (neusten) Zürcher Volksschulgesetz verbindlich erfolgt ist. Im Theorieteil wird einleitend das Thema der schulischen Integration und des Umgangs mit Heterogenität adressiert (vgl. Kap. 2.1). Es werden relevante Begrifflichkeiten geklärt, die Entwicklung der schulischen Integration dargestellt, die Integrations-Separationsfrage aus empirischer sowie normativer Sicht aufgegriffen und das Volksschulgesetz, insbesondere die integrativen Massnahmen, erläutert. Im Anschluss stehen schulische Innovationen und ihre (erfolgreiche) Umsetzung im Zentrum (vgl. Kap. 2.2). Kapitel 2.3 widmet sich sodann dem Thema ‚Einstellungen‘. Wissenschaftliche Studien berichten bereits seit vielen Jahren (z.B. Martin, 1974), dass die Einstellungen von Lehrpersonen zur schulischen Integration für das Gelingen oder Scheitern der Umsetzung von erheblicher Relevanz sind. In Kapitel 2.4 wird schliesslich ein Überblick über die empirische Forschungslage hinsichtlich der Einstellungen von Lehrpersonen zur schulischen Integration formuliert. Dabei werden Erkenntnisse über die Integrationswünschbarkeit, -machbarkeit und -bereitschaft berücksichtigt. Ein zusammenfassender Rückblick und ein Ausblick auf die Studie runden das Theoriekapitel ab (vgl. Kap. 2.5, Kap. 2.6).

2.1 Umgang mit Heterogenität und schulischer Integration

Die Frage, wie mit der Heterogenität der Schülerschaft umgegangen werden kann, ist nicht neu. Bereits der erste deutsche Professor der Pädagogik, Ernst Christian Trapp (1745 – 1818), setzte sich damit auseinander und fragte: „[Und besonders] wie hast Du dies alles anzufangen bei einem Haufen von Kindern, deren Anlagen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Neigungen, Bestimmungen verschieden sind, die aber doch in einer und der selben Stunde von Dir erzogen werden sollen?“ (Trapp, 1780, S. 15). Er gelangte zu dem Schluss, dass im Unterricht ein „ungefährer Durchschnitt gemacht werden muss“, weil „bei einem Haufen Kinder, die zugleich erzogen und unterrichtet werden soll, unmöglich auf eines jeden besondere, noch weniger auf eines jeden augenblickliche Disposition Rücksicht genommen werden kann“ (Trapp, 1780, S. 194). Dessen ungeachtet soll der Unterricht dergestalt ausgerichtet sein, dass sämtliche Kinder das Ziel des Lehrplans erreichen können, z.B. durch die gemeinsame Arbeit von Schnelleren und Langsameren oder durch zusätzliche Zeit für die Langsamen (Faulstich-Wieland, 2014). Auch der deutsche Philosoph und Pädagoge Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841) schrieb im selben Zeitabschnitt: „Die Verschiedenheit der Köpfe ist das große Hindernis aller Schulbildung“ (Herbart, 1843, S. 389). Er warnte jedoch: „Darauf nicht zu achten ist der

Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus der Schulmänner begünstigen und alles nach einer Schnur zu hobeln veranlassen. [...] Bürgerschulen beklagen sich, wenn man ihnen die zuweist, die für Gymnasien nicht taugen. Sie begreifen nicht, dass man ihnen die Vielseitigkeit zuweist [...]" (Herbart, 1843, S. 389). Auch Herbart stellte das Vorgehen, alle SuS gleich zu behandeln und Heterogenität als Problem anzusehen, bereits damals infrage. Diese Ausrichtung des Unterrichts auf das „Mittelmass der Köpfe“ (Tillmann, 2008, S. 33) entwickelte sich allerdings zu einer langen Tradition der Separation, die (u.a. in der Schweiz) bis heute partiell anhält (z.B. dreigliedriges Schulsystem, Sonderschulen etc.). Nach der Einführung der öffentlichen Schule im 19. Jahrhundert⁵ dominierten lange Zeit Separation und Exklusion – in den Anfängen nach Stand, Religion oder Geschlecht, und später nach Jahrgang, Leistung sowie Behinderung (Reusser et al., 2013). Als in den Anfängen der obligatorischen Schule die Klassenzimmer mit teilweise 60 bis 80 SuS überfüllt waren, begannen erste Persönlichkeiten, sich um die sogenannten ‚Schwachbegabten‘ zu kümmern. Ziel war es, die ‚schwachbefähigten‘ SuS durch öffentliche Spezialklassen gezielt zu fördern. „Damit war der Argumentationsstrang gelegt, der jahrzehntelang das Führen von Hilfsschulen und Sonderschulen rechtfertigte: Anrecht auf individuelle Betreuung, reduzierte Klassengrössen, spezielle methodisch-didaktische Ansätze und eigens dafür ausgebildete Lehrkräfte“ (Sturny-Bossart, 2010, S. 42). Durch Selektion der Kinder und Jugendlichen nach spezifischen Kriterien wurde versucht, möglichst homogene Lerngruppen zu bilden, um diese möglichst effizient und „passgenau“ (Trumpa & Franz, 2014, S. 13), mittels gleichschrittigem Unterricht, zu fördern. Mit der Zuweisung der Lernenden zu Regel- oder Sonderschulen zu unterschiedlichen Schulformen (z.B. Gymnasium, Abteilungen der Sekundarschule) und zu Jahrgangsklassen, wirken diese Selektionskriterien zum Teil noch bis heute (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011h; Trumpa & Franz, 2014), obwohl es den Schulen ungeachtet erheblicher Anstrengung nie gelungen ist, die intendierte homogene Lerngruppe wirklich herzustellen (z.B. Buholzer & Kummer Wyss, 2010). So zeigt sich bspw. im Kanton Zürich, dass die Jahrgangshomogenität in Jahrgangsklassen nicht eingehalten werden kann – die Alterspanne ist gross (Moser, Keller & Tresch, 2003) –, oder dass die Schulklassen kulturell und sprachlich sehr heterogen sind (z.B. Schweiz, Stand 2016: 26.6 % ausländische Lernende auf der Volksschulstufe (Bundesamt für Statistik, 2017a); Kanton Zürich: 20 % Lernende mit Deutsch als Zweitsprache (Volksschulamt Kanton Zürich, persönl. Mitteilung, 19.12.2017)). Auch bzgl. *Leistung* unterscheiden sich die Lernenden einer Jahrgangsklasse stark: Die SuS kommen bereits mit äusserst differierenden Leistungsständen in die Schule, wobei diese deutlich von der sozialen Herkunft der Kinder

⁵ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Entwicklung der schulischen Integration in den deutschsprachigen Ländern. Die separative Ausrichtung der Schulsysteme fand jedoch auch in nicht deutschsprachigen Ländern statt (z.B. USA, Frankreich, Italien).

abhängen. Im Laufe der Primarschulzeit nehmen diese Leistungsunterschiede weiter zu, die Schere zwischen den Leistungsschwachen und -starken öffnet sich bis zum Ende der Primarschule stärker und der Zusammenhang zwischen Lernerfolg und sozialer Herkunft bleibt entscheidend: Je höher der soziale Stand, desto grösser der Leistungszuwachs (z.B. Angelone & Moser, 2011). Dieses Phänomen zeigt sich auch in diversen deutschen Studien (z.B. Scholastik-Studie (Weinert & Helmke, 1997); KILIA-Studie (Kammermeyer & Martschinke, 2004)). Auch das *gegliederte Schulsystem* hat die Intention, möglichst leistungshomogene Gruppen herzustellen, nicht umsetzen können. Neben den Leistungsunterschieden innerhalb der Jahrgangsklassen liegen erhebliche Leistungsüberschneidungen zwischen verschiedenen Schulformen und -abteilungen vor. Ebendies belegten Untersuchungen zu PISA-Ergebnissen sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland. So zeigten sich bspw. im Kanton Zürich grosse Überlappungen zwischen den Abteilungen A, B, C der Sekundarstufe und des Gymnasiums: Gute Sek-B-SuS schneiden bei PISA besser ab als leistungsschwächere Gymnasiums Schülerinnen und -schüler (Angelone & Moser, 2011). Entsprechend in Deutschland: „Die besten Hauptschüler(innen) erreichen das mittlere gymnasiale Niveau – und die schwächeren Gymnasiasten wären auch in vielen Hauptschulen nur Mittelmass“ (Tillmann, 2014, S. 43). Die Streuung ist demnach gross und die Leistungen über die unterschiedlichen Schultypen hinweg weisen grosse Überlappungen auf (Bohl, 2013). „Die homogene Lerngruppe ist und bleibt [also] eine Fiktion“ (Tillmann, 2014, S. 6).

Im heutigen pädagogischen Diskurs wird diesem Sachverhalt Rechnung getragen und versucht, von Separation und Konzentration auf das Mittelmass abzusehen. Heterogenität soll nicht mehr als Problem, sondern als Chance wahrgenommen (Stichworte: Individualisierung, Differenzierung etc.) und für gegenseitige Lernanregungen genutzt werden (z.B. Tillmann, 2008; Wischer, 2007). Auch politisch wird spätestens seit dem ‚PISA-Schock‘ in Deutschland im Jahr 2001 angestrebt, den Unterricht auf die individuelle Förderung der SuS auszurichten (Tillmann, 2014).

Dieses Kapitel adressiert das Thema Heterogenität und schulische Integration auf einer allgemeinen Ebene. Einleitend werden die Begriffe ‚Heterogenität‘ und ‚schulische Integration‘ konkretisiert (vgl. Kap. 2.1.1). Anschliessend wird die Integrations-Separations-Diskussion aus empirischer und normativer Sicht aufgegriffen (vgl. Kap. 2.1.2). Darauf folgt eine Darstellung der Entwicklung der integrativen Schulform in der Schweiz und speziell im Kanton Zürich (vgl. Kap. 2.1.3). In Kapitel 2.1.4 wird schliesslich das aktuelle Zürcher Volksschulgesetz erläutert, vornehmlich jedoch die in der vorliegenden Studie zentrale ‚Neugestaltung der sonderpädagogischen Massnahmen‘.

2.1.1 Heterogenität und schulische Integration

„Heterogenität“ und „schulische Integration“ sind weit verbreitete Schlagworte in der deutschsprachigen öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskussion (z.B. Budde, 2011). Eine Begriffsklärung ist im Hinblick auf die kommenden Ausführungen angezeigt.

Heterogenität als Leitbegriff im schulischen Integrationsdiskurs

Der Begriff „heterogen“ entstammt der griechischen Sprache (*heterogenés*) und bedeutet „*einer anderen Gattung angehörend; uneinheitlich; aus Ungleichartigem zusammengesetzt*“ (DUDEN, 1990, S. 307). Er setzt sich aus den beiden Begriffen *heteros* (von anderer Art, abweichend, verschieden) und *genos* (Geschlecht, Herkunft) zusammen (Horn, 2012). Im schulpädagogischen Kontext wird das Wort Heterogenität zumeist als Synonym für „Verschiedenheit“ oder „Vielfalt“ in einer (Lern-)Gruppe genutzt. Damit ist die Differenz zwischen den SuS hinsichtlich gemeinsamer Merkmale (z.B. Geschlecht, Alter, Herkunft etc.) gemeint (Budde, 2012; Ratzki, 2007; Trautmann & Wischer, 2011; Wenning, 2007)⁶. Brügelmann (2001, S. 3) definiert Heterogenität als „eine Zuschreibung von Unterschieden auf Grund von Kriterien, deren Bedeutung von sozialen Normen und persönlichen Interessen“ abhängt. Heterogenität ist demgemäß keine universelle Grösse, sondern resultiert aus einem vorher bestimmten Vergleichsmaßstab (Höhmnn, 2009). Die Liste von Unterscheidungskriterien innerhalb einer Lerngruppe ist unendlich lang (z.B. Haarfarbe, Freizeitinteresse, Freundeskreis etc.). Im Zusammenhang mit dem schulischen Lernen hat sich jedoch im Laufe der Jahre eine Vielzahl von *Heterogenitätsmerkmalen* herauskristallisiert, die für die schulische Förderung als relevant erachtet werden. Während bis in die 1960er-Jahren weitgehend die drei Dimensionen „Geschlecht“, „Religion“ und „soziale Herkunft“ als prägende Heterogenitätsmerkmale gegolten haben, so existiert heute folgende konsolidierte Merkmalsliste⁷ (z.B. Altrichter & Hauser, 2007; Grunder, 2009; Heinzel, 2008; Helmke, 2012; Heyer, Preuss-Lausitz & Sack, 2003; Wenning, 2007; Wischer, 2009) und erfolgt in Anlehnung an Reusser et al. (2013) (vgl. Abbildung 2.1-1).

- *Biologische Merkmale*: Geschlecht, Alter, Entwicklungsstand, Hormonhaushalt, körperliche Konstitution, Behinderungen;

⁶ Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Heterogenitätsbegriff wird z.B. bei folgenden Autoren vorgenommen:

- Horn (2012): Begriffshistorische Auseinandersetzung seit der Antike
- Prenzel (2005, 2006): Bedeutungsebenen von Heterogenität
- Wenning (2007): Aspekte des modernen Gebrauchs von Heterogenität
- Brügelmann (2002): Normbezogene vs. differenzbezogene Heterogenität
- Budde (2012): Heterogenitätsbegriff auf den drei Ebenen des Bildungssystems
- Zulliger & Tanner (2013): Die Verwendung des Heterogenitätsbegriffs in empirischen Studien etc.

⁷ Die Dimensionen sind nicht vollständig voneinander trennbar und weisen deshalb inhaltliche Überschneidungen auf.

- **Merkmale der soziokulturellen Herkunft:** familiäre Situation, Erziehungsstile, Bildungsnähe, ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital, Religionszugehörigkeit, Ethnie/Kultur/Traditionen/Werte/Normen, Migrationsstatus, Staatszugehörigkeit;
- **Psycho(patho)logische Merkmale:** Motivation, Einstellung, Interesse, Bereitschaft, Erwartungen, Selbstvertrauen und Selbstbild, ADHS, Legasthenie, Lernstörung/Lernbehinderung;
- **Sprachbezogene Merkmale:** Erstsprache/Fremdsprachigkeit, Mehrsprachigkeit, Kompetenz in der Bildungssprache;
- **Leistungsbezogene Merkmale:** Vorwissen, Lernbiografien, Prüfungsergebnisse/Lernleistung, Intelligenz/Begabung, Ausdauer, Lern- und Denkstrategien, Lerntempo, Lernentwicklung, fachliche und überfachliche Kompetenzen;
- **Merkmale des Verhaltens:** Regelkonformität, Freundlichkeit, Humor, Anpassungsfähigkeit, Schüchternheit/Offenheit, Aggressivität, Eigensinn, Oppositionalität (Sozialverhalten); Anstrengung, Konzentration, Arbeitshaltung, Arbeitstechniken/Lernstile (Lernverhalten).

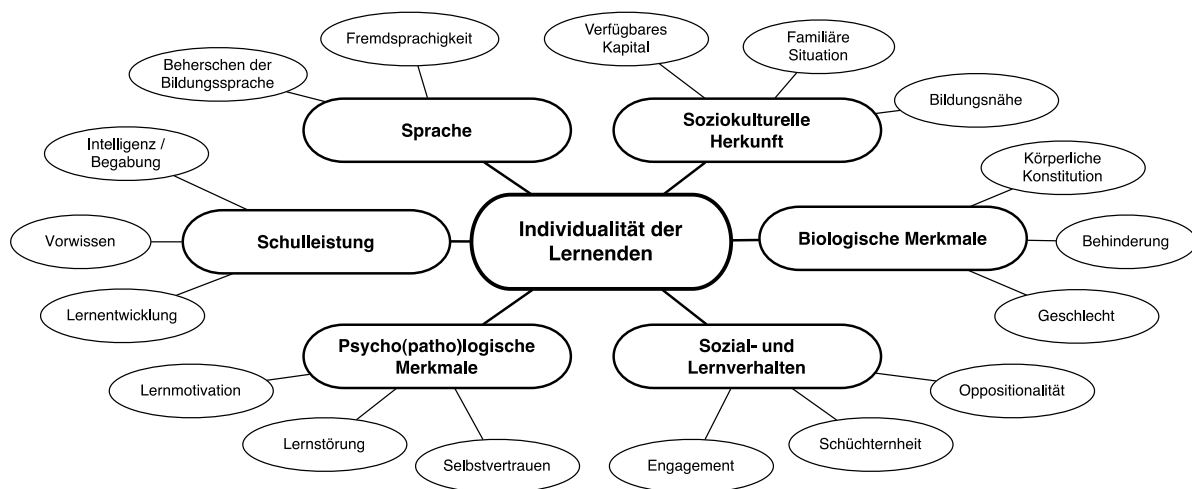


Abbildung 2.1-1: Die Individualität der Lernenden bestimmt die Heterogenität der Lerngruppe (Reusser et al., 2013, S. 23).

Die voranstehende Abbildung visualisiert, dass SuS einer Lerngruppe ungeachtet des langjährigen systematischen Versuchs, homogene Klassen zu bilden, aufgrund ihrer Individualität nie homogen (gewesen) sind. „Das Ausmass der Heterogenität hängt [also] von der individuellen Ausprägung der aufgeführten Merkmale ab“ (Reusser et al., 2013, S. 23). In diesem Sinne wird in der vorliegenden Arbeit von einer ‚erweiterten Heterogenität‘ gesprochen, die im Zuge des neuen Volksschulgesetzes im Kanton Zürich entstanden ist. ‚Erweitert‘ heisst, dass

Lerngruppen schon immer heterogen gewesen sind (z.B. hinsichtlich ihres Alters, Entwicklungsstandes, Lernstils etc.), mit der Einführung der integrativen Massnahmen jedoch noch heterogener werden (z.B. durch die Integration von SuS mit Behinderung).

Der (schulische) Integrationsbegriff

Der Begriff ‚Integration‘ stammt aus dem lateinischen *integrare* (‚ergänzen‘, ‚erneuern‘) und *integer* (‚unberührt‘, ‚ganz‘). Erstmals wurde der Begriff im 17. Jahrhundert vom Mathematiker Jakob Bernoulli (1654 – 1705) in den mathematischen Sprachgebrauch eingeführt (‚integral‘). Das Verb ‚integrieren‘, so wie es heute bekannt ist, fand schliesslich ab dem 18. Jahrhundert Eingang ins Fach- und Alltagsvokabular der Erziehungswissenschaft. Der Begriff ‚Integration‘ spielte erstmals Anfang des 18. Jahrhunderts – insbesondere im Zusammenhang mit dem Volksschulgedanken und der Idee einer ‚Elementarbildung für alle‘ – eine Rolle. Seit dem 20. Jahrhundert wird er jedoch primär im Kontext der kritischen Fachdebatte um das selektive Schulsystem verwendet. Der Beginn des Begriffsdiskurses begann ca. in den 1970er-Jahren in den USA. In die breite (deutschsprachige) öffentliche Diskussion gelangte der Begriff schliesslich in den 1990er-Jahren. Ausschlaggebend dafür war die Salamanca-Erklärung aus dem Jahr 1994 (Allemann-Ghionda, 2013; Hinz, 2013; Kobi, 1999). Im Zusammenhang mit der dort geforderten „Education for all“ (UNESCO, 1994b, S. 3) fanden die englische Begriffe *integration* und *inclusion* Zugang zur Öffentlichkeit. Mit der Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (Jahr 2006) (UNO, 2006), hat sich der Begriff ‚Integration‘ schliesslich im deutschsprachigen Raum etabliert. Dass der eigentlich in der Konvention verwendete englische Originalbegriff *inclusion* (von *include* ‚Einschliessung‘ DUDEN, 1990, S. 348) in der deutschen Übersetzung als *Integration* gedeutet wurde, gab den Ausschlag für eine hitzige begriffliche ‚Inklusions- vs. Integrationsdebatte‘ im deutschsprachigen Raum, die auch aktuell anhält. „Sie ist [bis heute] mit einer uneinheitlichen Nomenklatur sowie mit unterschiedlichen Forderungen und Vorstellungen verbunden“ (Trumpa & Franz, 2014, S. 12). Beide Begriffe werden heute unterschiedlich, zum Teil unscharf, oft aber auch als Synonyme verwendet (z.B. Hinz, 2013; Schumann, 2009; Trumpa & Franz, 2014). Grob können die Begriffe wie folgt voneinander abgegrenzt werden: Unter *Integration* wird die Eingliederung von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Bildungsbedarf in die Regelschule verstanden. Diese Lernenden werden durch spezielle Angebote (z.B. Lernhilfen, therapeutische Massnahmen etc.) unterstützt. *Inklusion* bedeutet demgegenüber den vollkommenen Einschluss der Kinder mit besonderen Bedürfnissen in die Regelklasse (z.B. Grunder, 2009; Kummer Wyss, 2009). Der Inklusionsbegriff reicht allerdings noch viel weiter. Es geht nicht primär um die einzelnen Kinder und die Frage, wie sie in die Regelschule und -klasse integriert werden

können, sondern um eine institutionelle Frage. Nämlich, wie sich die Schule strukturell verändern muss, damit sämtliche Lernenden inkludiert werden können. Der Inklusionsbegriff reicht sodann über die einzelschulische Grenze hinaus und wird als „gesellschaftliche Wertgrundlage“ (Werning, 2010, S. 285) verstanden. In der vorliegenden Arbeit wird die Debatte um die Begriffsverwendung nicht weiter untersucht⁸, sondern auf pragmatischer und hier dienlicher Weise argumentiert, dass beide Begriffe in dieselbe Richtung zielen (Horstkemper & Tillmann, 2012), nämlich: Weg von Exklusion und hin zu einer gemeinsamen Beschulung aller Kinder – wenn möglich. In der vorliegenden Arbeit wird ohne Wertung der Begriff ‚Integration‘ verwendet (im Englischen: ‚*mainstreaming*‘ (z.B. Kavale, 1979)). Die in der Schweiz mehrheitlich verwendete Begriffsdefinition erfolgt in Anlehnung an die EDK (2007a) und die Bildungsdirektion des Kantons Zürich, die schulische Integration im Sinne von Bless (1995, 2002, 2007, 2004) definiert. Unter schulischer Integration wird der gemeinsame Unterricht möglichst aller Kinder in Regelklassen des öffentlichen Schulsystems verstanden. Konkret benennt dies die „[...] voll- oder teilzeitliche Integration von Kindern oder Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf in einer Klasse der Regelschule durch die Nutzung der sonderpädagogischen Massnahmen, die die Schule anbietet, und/oder durch die Anordnung von verstärkten Massnahmen aufgrund des standardisierten Abklärungsverfahrens zur Ermittlung des individuellen Bedarfs“ (EDK, 2007a, S. 3).

2.1.2 Separation oder Integration?

Auch wenn die erwünschte homogene Lerngruppe niemals homogen gewesen ist, so ist sie durch die verbindliche schulische Integration im Rahmen des Zürcher Volksschulgesetzes dennoch heterogener geworden. Dies führt(e) zu der Frage, ob SuS mit Förderansprüchen besser in Regel- oder Sonderklassen gefördert werden können bzw. ob Regelschülerinnen und -schüler *ohne* Förderbedarf durch die Integration nicht in ihrer Entwicklung behindert werden (z.B. Graumann, 2002; Scharenberg, 2013). Unterschiedliche Studien belegen, dass vielfach nach wie vor davon ausgegangen wird, dass die Integration von SuS mit Förderbedarf (z.B. Behinderung, Lern- und Verhaltensschwierigkeiten etc.) den Lernfortschritt der Regel-SuS eher beeinträchtigen (z.B. Doudin, Curchod-Ruedi & Baumberger Bernard, 2012; Reusser et al., 2013). Ob dies tatsächlich der Fall ist, wird international bereits seit den 1960er-

⁸ Die Auseinandersetzung mit den Begriffen ‚Inklusion‘ und ‚Integration‘ erfolgt u.a. in folgenden Quellen: D'Alessio, Donnelly und Watkins (2010); Feyerer (2011); Hinz (2002); Kiel, Esslinger-Hinz und Reusser (2014); Liebers und Seifert (2014); Prengel (2011); Sander (2001); Schnell (2003); Stein (2010); Werning und Löser (2012).

Jahren empirisch untersucht, in Deutschland und der Schweiz vor allem seit den PISA-Ergebnissen um die Jahrtausendwende (Tillmann, 2014). Der Fokus der Untersuchungen ist zumeist auf die Aspekte ‚Leistung‘ und ‚soziale Integration‘ ausgerichtet.

Forschungsstand⁹ zur schulischen Leistung in separativen vs. integrierten Klassen

Die Befundlage betreffend Wirkungen von integrativen vs. separativen Klassen auf SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und/oder besonderem Bildungsbedarf zeigt sich durchwachsen. Während für *SuS mit geistiger Behinderung* hinsichtlich *schulischer Leistungen* insgesamt von besseren Wirkungen in heterogenen Lerngruppen berichtet wird (z.B. Doudin et al., 2012; Freeman & Alkin, 2000; Katz & Mirenda, 2002), ist die Befundlage bei *SuS mit Lernschwierigkeiten* (Lern-, Sprach-, Verhaltensprobleme) weniger eindeutig (z.B. Gröhlich, Scharenberg & Bos, 2009; Tillmann, 2014): In manchen Studien werden keine Unterschiede hinsichtlich der Lern- und Leistungsentwicklung von Lernenden in leistungshomogenen bzw. -heterogenen Gruppen gefunden (z.B. Dumke, 1991; Feyerer, 1998; Haeberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 2003; Slavin, 1990). Manche Studien berichten von differenziellen Effekten. So konstatieren bspw. Lehmann und Hoffmann (2009), dass sich die Ergebnisse je nach Schulstufe unterscheiden. Huber, Rosenfeld, Joseph und Fiorello (2001) zeigen Unterschiede je nach Stärke des Förderbedarfs der SuS auf. In diversen anderen Studien sind (tendenziell) leicht positive Leistungseffekte bei homogen zusammengesetzten Lerngruppen zu finden – jedoch nur bei leistungsstarken SuS. Leistungsschwache werden in homogenen Klassen in ihrer Lernentwicklung vielmehr gehemmt (z.B. Dar & Resh, 1986; Kulik & Kulik, 1982; Resh & Dar, 1992). Resh und Dar (1992) bzw. Dar und Resh (1986) gelangen zum Schluss, dass der Lerngewinn, den die Leistungsschwachen aus heterogenen Lerngruppen ziehen können, die Einbussen der Leistungsstarken in heterogenen Klassen übersteigt. Dieser Befund kommt den *überwiegend positiven lern- und leistungsbezogenen Befunden für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen* nahe. Denn die meisten Studien berichten über (tendenzielle) Leistungsvorteile in gemischten Klassen, vornehmlich für leistungsschwächere SuS (z.B. Bless, 1995, 2002, 2007; Criblez, Müller & Oelkers, 2011; Eckhart, Haeberlin, Sahli Lozano & Blanc, 2011; Haeberlin, 1991; Haeberlin et al., 2003; Klemm & Preuss-Lausitz, 2008; Linchevski & Kutscher, 1998; Opdenakker & van Damme, 2001; Peetsma, Vergeer, Roeleveld & Karsten, 2001;

⁹ Die hier dokumentierten Forschungsbefunde erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern dienen einem Überblick. Umfassende Auseinandersetzungen mit empirischen Ergebnissen zur Auswirkung von integrativen vs. separativen Lerngruppen werden u.a. bei folgenden Quellen gemacht: Doudin, Curchod-Ruedi und Baumberger Bernard (2012); Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson und Gallannaugh (2007); Graumann (2002); Holzinger (2009); Liebers und Seifert (2014); Preuss-Lausitz (1999). Zudem ist zu beachten, dass unterschiedliche Studien nur mit Vorbehalt miteinander vergleichbar sind, da sie zum Teil unterschiedliche Foki haben, unterschiedliche Terminologien verwenden, unterschiedliche Förderschwerpunkte von SuS in ihre Studie einbezogen, unterschiedliche Integrationsarten untersuchten (von Einzelintegration bis hin zur heterogenen Lerngruppe) etc.

Ruijs & Peetsma, 2009; Scharenberg, 2012; Sermier Dessemontet et al., 2011; Stanat, Pant, Böhme & Richter, 2012; Wocken, 1999). Einig sind sich die Forscher, wenn es um die *Berufschancen* von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen geht. In integrativen Klassen haben sie bessere Chancen, einen Hauptschulabschluss und im Anschluss eine Berufsbildung zu absolvieren als SuS aus Sonderklassen (z.B. Eckhart et al., 2011; Ginnold, 2009; Heyer, Preuss-Lausitz & Schöler, 1997; Klemm & Preuss-Lausitz, 2008; Sahli Lozano, 2012; Specht, 1997).

Bei Regelschülerinnen und -schülern *ohne* besonderen Förderbedarf ist die Befundlage zu den schulischen Leistungen in gemischten versus separierten Klassen einheitlicher. Die meisten Studien ermitteln keine signifikanten Unterschiede oder eine leichte Überlegenheit der Leistung bei Regelschülerinnen und -schülern in integrativen Klassen (z.B. Bohl, 2013; Cole, Waldron & Majd, 2004; Demeris, Childs & Jordan, 2007; Dumke, 1991; Dumke & Schäfer, 1993; Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson & Gallannaugh, 2007; Feyerer, 1998; Hetzner, 1988; Huber et al., 2001; Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2007; Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014; Kopp, Martschinke & Ratz, 2013; Linchevski & Kutscher, 1998; Lou, Abrami, Spence, Poulsen & Chambers, 1996; Ruijs & Peetsma, 2009; Ruijs, van der Veen & Peetsma, 2010; Sermier Dessemontet et al., 2011; Treinies & Einsiedler, 1996; Unterleitner, 1990). Zum Teil wird von differenziellen Effekten bei Regelschülern berichtet, wonach die leistungsschwächeren bzw. durchschnittlichen Schüler in gemischten Klassen bessere Schulleistungen erzielen als die Leistungsstärksten (z.B. Huber et al., 2001).

Dass nicht genau konstatiert werden kann, ob integrative oder separative Lerngruppen die besseren Lerneffekte erzielen, begründen Helmke und Weinert (1997, S. 93) damit, dass „die Effektivität der Fähigkeits- und Leistungsgruppierungen von zu vielen Bedingungsfaktoren beeinflusst wird“. Tillmann (2014) wie auch Bohl (Bohl, 2014) konkludieren: In gemeinsamen Lerngruppen werden vor allem dann gute Leistungsergebnisse erreicht, wenn der Unterricht hinreichend differenziert gestaltet ist. Negative Auswirkungen treten hingegen vor allem dann auf, wenn leistungsschwache oder sozial belastete SuS zu „homogenen Gruppen am »unteren Ende« zusammengefasst werden“ (Tillmann, 2014, S. 43). Heterogenität alleine genügt demzufolge nicht, „die Konzeption des Unterrichts ist entscheidend“ (Bohl, 2014, S. 26).

Forschungsstand zu überfachlichen Wirkungen in separativen vs. integrierten Klassen

Hinsichtlich *sozialer Aspekte* ist die allgemeine Akzeptanz höher als hinsichtlich der Leistungsaspekte (Donohue & Bornman, 2015; Seifried, 2015). Gleichwohl unterscheiden sich die Forschungsbefunde zu einzelnen Aspekten der sozialen Integration von SuS in gemischten oder separierten Klassen: Das *Klassenklima* in heterogenen Lerngruppen (v.a. in der Primarschule) wird positiver erlebt (z.B. Feyerer, 1998; Heyer et al., 1997; Preuss-Lausitz, 1999; Specht, 1997) als jenes in homogenen Lerngruppen. Der gemeinsame Unterricht wirkt sich zudem positiv auf die Regel-SuS aus. Sie entwickeln in integrativen Klassen Akzeptanz sowie Toleranz gegenüber individuellen Unterschieden und entfalten neue Verhaltensweisen bzw. entwickeln neue Werte (Doudin et al., 2012; Farrell, 2000; Fraser, Walbert, Welchs & Hattie, 1987). Hinsichtlich *sozialer Akzeptanz* von Förder-SuS sind die Befunde uneinheitlich (z.B. Nakken & Pijl, 2002). Manche Studien berichten, dass sich Förderschülerinnen und -schüler in integrativen Klassen sozial gut akzeptiert fühlen (z.B. Heyer et al., 1997; Holzinger, 2009; Klemm & Preuss-Lausitz, 2008), andere, dass sie in gemischten Klassen weniger Freunde haben und weniger beliebt sind als in Sonderklassen (z.B. Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2013; Frostad & Pijl, 2007; Haeberlin et al., 2003; Huber, 2009; Huber & Wilbert, 2012; Ruijs & Peetsma, 2009; Schwab, 2015). Dieser negative Effekt wird jedoch nicht generell bei Lernenden mit Förderbedarf deutlich, sondern vor allem bei solchen mit Verhaltensauffälligkeiten. Forschungsbefunde zeigen, dass die soziale Akzeptanz signifikant mit den sozialen Verhaltensweisen der SuS zusammenhängt (z.B. (Frostad & Pijl, 2007; Seifried, 2015; Simplican, Leader, Kosciulek & Leahy, 2015).

Auch auf der *Beziehungsebene* haben integrative Klassen keine eindeutige Wirkung auf die Kinder und Jugendlichen. Regel-SuS entwickeln durch die Beziehung zu ihren Nicht-Regel-Mitschülern ein positiveres Leistungsselbstkonzept und ein höheres Selbstwertgefühl bzw. Selbstvertrauen als Gleichaltrige, die nicht mit SuS mit Förderbedarf lernen (z.B. Eckhart et al., 2011; Feyerer, 1998; Peltier, 1997). SuS mit besonderen Förderbedürfnissen haben hingegen in gemeinsamen Klassen ein negativeres Leistungsselbstkonzept als Kinder ohne Beeinträchtigung oder Kinder aus Sonderklassen (Haeberlin, 1991; Holzinger, 2009), wenngleich ihr soziales Selbstkonzept ebenso gut ist wie dasjenige der Regelschüler (Zelege, 2004). Moser Opitz (2011) weist darauf hin, dass das negativere Leistungsselbstkonzept nicht unbedingt als negativ gewertet werden muss, da es eine realistischere Eigeneinschätzung aufweist als der Vergleich mit anderen Lernschwachen in Sonderklassen.

Werden die unterschiedlichen Ergebnisse zusammengefasst, so lässt sich auf der *Leistungsebene* feststellen, „[...] dass integrative Schulung sich entgegen vielen Befürchtungen weder für Lernende mit noch für solche ohne besonderen Bildungsbedarf negativ auswirken“ (Moser

Opitz, 2012, S. 109). Auf der sozialen Ebene sind die Befunde weniger einheitlich, aber insgesamt werden auch hier eher Vorteile ermittelt (ausgenommen für verhaltensauffällige SuS). Zusammenfassend zeigt sich, dass weder Lernende mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen noch solche ohne besonderen Förderanspruch generelle Nachteile durch die integrative Schulform erleiden, sondern tendenziell davon profitieren.

Parallel zur voranstehenden ‚empirischen‘ Diskussion findet ein *normativer Diskurs* statt, der gegen Separation argumentiert. Vertreter der *normativen Kritik* argumentieren, dass Selektion und Separation von Lernenden diskriminierend, entwicklungsstörend und menschenrechtsverletzend ist (Tillmann, 2014). Die Infragestellung des separativen Schulsystems und die Forderung nach Gerechtigkeit in der Bildung – insbesondere bzgl. Beschulung von SuS mit besonderem Förderbedarf in Sonderklassen oder -schulen – wurden ab ca. den 1960er-Jahren weltweit laut (z.B. Kavale & Forness, 2000; Tillmann, 2014). Das Umdenken fand schliesslich international die offizielle Legitimation, als die UNESCO-Weltkonferenz ‚*Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität*‘ im Jahre 1994 die *Salamanca-Erklärung* formuliert hat (UNESCO, 1994a). 92 Staaten und 25 internationale Organisationen – darunter auch die Schweiz – haben sich verpflichtet, „Bildung für alle“ (S. 2) zu ermöglichen. Sie erklären (unter anderem), dass sämtliche SuS mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu Regelschulen haben müssen, da die integrative Orientierung das beste Mittel sei, um „diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heissen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen; darüber hinaus gewährleiste[te]n integrative Schulen eine effektive Bildung für den Grossteil aller Kinder und erhöh[t]en die Effizienz sowie schliesslich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems“ (UNESCO, 1994a, S. 2).

2.1.3 Schulische Integration in der Schweiz und im Kanton Zürich

In der Schweiz wird die schulische Integration nicht erst seit der Salamanca-Erklärung thematisiert. Bereits in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts war es in der Schweiz möglich, erste Formen von schulischer Integration zu praktizieren, z.B. als hörbehinderte SuS ab 1960 mit Betreuung vor Ort (technische Versorgung, audiopädagogische Begleitung) in Regelschulen unterrichtet werden durften (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2014; Wertli & Audeout, 2009). In den späten 1970er-Jahren wurden zwecks integrativer Beschulung auch erstmals Sonderklassen aufgelöst. Überdies trugen demografische Entwicklungen zu integrativen Formen bei.

Rückläufige Schülerzahlen führten ca. Ende der 1980er-Jahren dazu, dass SuS mit Lernschwierigkeiten nicht mehr in Sonder-, sondern in Regelklassen unterrichtet wurden, um drohende Schulschliessungen abzuwenden – mit der zusätzlichen Betreuung von Heilpädagoginnen und -pädagogen.

Ob SuS mit Lernschwierigkeiten in Regelklassen integriert oder in Sonderschulen separiert wurden, lag in der Verantwortung der Kantone. Anders verhielt es sich mit der Ausbildung von Lernenden mit einer komplexeren geistigen oder körperlichen Behinderung. Diese Lernenden unterlagen immer noch der Zuständigkeit der Invalidenversicherung auf der Bundesebene und wurden in Sonderschulen unterrichtet (Buholzer & Joller-Graf, 2011; Moser Opitz, 2012). Erst im Jahr 2002 wurde im Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG, § 20) festgehalten, dass die Kantone die Integration von behinderten Kindern und Jugendlichen fördern sollen, soweit dies möglich ist und dem Wohl der Kinder und Jugendlichen dient. Die Kantone wurden erstmals verpflichtet, eine integrative Schulform zu ermöglichen (EDK, 2002; Lienhard-Tuggener, 2011). Ein Jahr später beschloss der Bund mit der Neugestaltung des Finanzausgleichs (NFA) auch den Rückzug aus der Finanzierung der Sonderschulung (IV) und übergab die finanzielle sowie fachliche Verantwortung für alle sonderpädagogischen Angebote für Kinder und Jugendliche bis zum 20. Lebensjahr den Kantonen (Bundesbeschluss: 2003, Volksabstimmung: 2004, Inkrafttreten: 2008 (Schweizerischer Bundesrat, 2005)). Damit vergrösserte sich einerseits der Spielraum der Kantone, andererseits waren sie „...aufgefordert aufzuzeigen, wie sie die Bildung, Förderung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und besonderen pädagogischen Bedürfnissen wahrzunehmen gedenken“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2012a, S. 3). Der Kanton Zürich schuf das entsprechende gesetzliche Fundament und regelte darin das sonderpädagogische Angebot sowie dessen Finanzierung und das Zuweisungsverfahren. Am 07. Februar 2005 wurde die gesetzliche Grundlage im Zürcher Volksschulgesetz festgelegt: „Schülerinnen und Schüler werden wenn möglich in der Regelklasse unterrichtet“ (Kantonsrat Zürich, 2005, § 3). Ein Jahr später stimmte der Bildungsrat zehn Leitsätzen für die Entwicklung des sonderpädagogischen Konzepts für den Kanton Zürich zu (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2012a), die sich schliesslich am 11. Juni 2007 in der Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen (VSM) (Regierungsrat Kanton Zürich, 2007) niederschlugen. Die Umsetzung der integrativen Schulform wird in diesem Zusammenhang nicht nur rechtlich begründet, sondern auch pädagogisch erklärt: Der integrative Unterricht ermögliche ein ‚Voneinanderlernen‘ von Regelschülern und SuS mit besonderem Förder- bzw. Bildungsbedarf, heterogene Lerngruppen unterstützen das Erleben von Solidarität und Kollegialität etc. (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2012a; Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2014). Im gleichen Jahr (25. Oktober 2007) wurde auf gesamtschweizerischer Ebene die ‚In-

terkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik' (Sonderpädagogik-Konkordat) erzielt (Inkrafttreten: 2011). Die Vereinbarung bezieht sich nicht auf die sonderpädagogischen Angebote und Massnahmen – diese werden aufgrund der Neugestaltung des Finanzausgleichs auf kantonaler Ebene bestimmt –, sondern auf die Zusammenarbeit zwischen den Kantonen, nämlich um den Einsatz von gemeinsam entwickelten Instrumenten¹⁰ (EDK, 2007c; EDK, 2013). Der Beitritt zum Sonderpädagogik-Konkordat ist freiwillig und umfasst (gegenwärtig) 16 Kantone¹¹. Der Kanton Zürich ist bis dato als letzter Kanton am 30.06.2014 beigetreten (EDK, 2014a). Ein weiterer zentraler Schritt in Richtung Integration erfolgte durch den Beitritt der Schweiz zur UN-Behindertenrechtskonvention. Als 144. Staat hat die Schweiz die Konvention aus dem Jahre 2006 im Jahr 2014 ratifiziert und verpflichtet sich gegen Diskriminierung von Menschen mit Behinderung vorzugehen. Dies bezieht sich u.a. auch auf den Aspekt der Bildung. Im Artikel 24 der Konvention wird verdeutlicht, dass Menschen mit Behinderungen nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden dürfen und dass sie ein Recht auf einen integrativen Unterricht mit der dafür notwendigen Unterstützung haben. Das Ziel soll in der vollständigen Integration bestehen (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2016).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Schweiz also bereits seit gut einem halben Jahrhundert schulische Integration praktiziert. Im Kanton Zürich wird schulische Integration nicht nur, wie in manchen anderen Kantonen ‚empfohlen‘, sondern durch das Volksschulgesetz verbindlich gemacht¹² (vgl. Kap. 2.1.4).

2.1.4 Das Volksschulgesetz des Kantons Zürich (2005)

In diesem Kapitel wird das (neue) Zürcher Volksschulgesetz vorgestellt. Mit der Umsetzung dieser rechtlichen Bestimmungen wurde eine neue Ausgangslage gebildet, auf welche die Schulen und die Lehr- sowie Fachpersonen reagieren mussten. Wie das neueste Volksschul-

¹⁰ Es handelt sich dabei um folgende drei Instrumente: einheitliche Terminologie (EDK (2007a)), Qualitätsvorgaben (EDK (2007b)), standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV) (EDK (2014b)).

¹¹ Zu den beigetretenen Kantonen gehören (in chronologischer Beitrittsfolge): VS, SH, OW, GE, LU, VD, FR, TI, AR, BS, BL, UR, GL, NE, JU, ZH (EDK, 2014a).

¹² Unter der folgenden URL kann der Stand der bisher in Kraft getretenen gesetzlichen Grundlagen bzw. der genehmigten Konzepte in den verschiedenen Kantonen abgerufen werden: <http://www.szh.ch/themen-der-heil-und-sonderpaedagogik/recht-und-finanzierung/kantonale-konzepte> (SZH, 2018).

gesetz gewachsen ist (vgl. Kap. 2.1.4.1) und was es inkludiert (vgl. Kap. 2.1.4.2), wird im Folgenden erläutert. Der Fokus wird schliesslich auf die ‚vermehrte Integration‘ ausgerichtet (vgl. Kap. 2.1.4.3)

2.1.4.1 Die Geschichte der Zürcher Volksschulgesetze

Das *erste Zürcher Volksschulgesetz* (VSG) wurde am 28. September 1832 erlassen. Damit wurde die Schule aus den Händen der Kirche genommen und in die Hände des Staats übergeben. Als Zielsetzung sollte eine „Schule für das Volk“ (Oelkers, 2010a, S. 1) eingeführt werden, in der sämtliche Kinder (Mädchen und Knaben) aus unterschiedlichen Schichten stammen, und in der bürgerliche Bildungsinhalte sowie Wertvorstellungen anstelle von Bibelkenntnissen vermittelt werden. „Die Volksschule soll die Kinder aller Volksklassen nach übereinstimmenden Grundsätzen zu geistig thätigen, bürgerlich brauchbaren und sittlich religiösen Menschen bilden“ (Gesetz, 1832, S. 313). Die Kinder sollten demnach durch Elementarbildung das Rüstzeug erhalten, um sich später in der Gesellschaft und der Arbeitswelt zurechtzufinden und behaupten zu können. Basis des neuen Schulsystems bildete die sechsjährige Primarschule, die von allen Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren besucht werden sollte. Mit der Einführung dieser verpflichteten Volksschule haben die Jahrgangsklassen ihren Eingang gefunden. Das erste Zürcher Volksschulgesetz wurde 25 Jahre später (1859) erstmals *revidiert* (Lengwiler, Rothenbühler & Ivedi, 2007; Manz, 2008). Die Revision sah unter anderem vor, dass „Blinde, Taubstumme und Idioten“ (Wolfisberg, 2008, S. 190) von der Schulpflicht dispensiert wurden. Mit der neuen Bundesverfassung im Jahre 1874 wurde der Volksschulunterricht schliesslich voll und ganz in die Verantwortung des Bundes gegeben: Die Volksschule wurde definitiv unter die staatliche Führung gestellt (religiös ausgerichtete Schulen wurden verboten), das Schulgeld wurde abgeschafft und der Einstieg der Frauen in den Lehrerberuf erlaubt. Im Kanton Zürich wurde diese Trennung von Staat und Kirche im *zweiten Volksschulgesetz* von 1899 – mit dem Beginn der Reformpädagogik – festgehalten: Der Unterricht sollte nicht mehr nur auf den Intellekt ausgerichtet sein, sondern auch die „körperliche und emotionale Bildung der Kinder fördern“ (Lengwiler et al., 2007, S. 150). Zur Reform gehörten die Gesundheitserziehung (z.B. Schulhausarchitektur, ergonomisch gestaltetes Schulzimmer, Handarbeit für Knaben, Turnen für Mädchen) und die *Heil- sowie Sonderpädagogik*: Während körperliche und geistig behinderte Kinder im 19. Jahrhundert noch als bildungsunfähig galten und ausschliesslich in privaten (zahlungspflichtigen) Anstalten untergebracht wurden, wurde die Forderung laut, dass behinderte Kinder auch im Rahmen der Volksschule eine unentgeltliche Bildung erhalten sollen. Der Kanton Zürich übernahm in diesem Anliegen eine Pionierrolle und schaffte im neuen Volksschulgesetz unter § 11 die Verordnung, dass „Kinder, welche

wegen Schwachsinn oder körperlicher Gebrechen dem Schulunterricht nicht folgen können [...] von der Schule ausgeschlossen [werden]; es soll für sie, soweit möglich, eine besondere Fürsorge geschaffen werden“ (Kanton Zürich, 1901). Daraufhin entstand eine Reihe spezieller schulischer Einrichtungen für behinderte Kinder. Leichtbehinderte Kinder erhielten neu in ‚Hilfsklassen für Schwachbegabte‘ Schulunterricht (Vorreiter der Sonderschulen) – mit dem Ziel, diese in kleineren Klassen (max. 25 Kinder vs. max. 60 Kinder in Normalklassen) individuell(er) fördern zu können. Stark behinderte Kinder, die diesem Unterricht nicht folgen konnten, wurden weiterhin in Anstalten untergebracht. Mit dem Ausbruch des ersten Weltkriegs im Jahre 1914 wurde diesem reformpädagogischen Aufschwung abrupt ein Ende gesetzt. Das Zürcher Schulwesen verlor den Grossteil seiner männlichen Lehrpersonen an den Krieg und die Volksschule war mit einem hohen Ausmass an Armut konfrontiert. Nach dem Kriegsende standen die Volksschulen für einige Jahre unter konservativem Einfluss. Mit dem Ausbruch des zweiten Weltkriegs wurde der Schulbetrieb erneut massiv beeinträchtigt. Nach 1945 folgte in der Schweiz der wirtschaftliche Aufschwung, der viele ausländische Arbeitskräfte anzog (vor allem aus Italien). Die Schule geriet aufgrund des doppelten Expansionsschubs unter zunehmenden Reformdruck. Einerseits galt es, die fremdsprachige Kinder in die Schule zu integrieren und andererseits, die Grundausbildung in der Volksschule dergestalt anzupassen, dass sie den neuen, sich schnell ändernden Anforderungen in der Berufswelt genügt. Die Antwort darauf war die Neuausrichtung der Oberstufe auf die drei Schultypen ‚Sekundar-, Real- und Oberschule‘¹³ (Jahr 1959). Damit wollte man einerseits die Lücke zwischen dem Ende der obligatorischen Schulpflicht (13-jährig) und dem Eintritt ins Arbeitsleben (15-jährig) schliessen, und andererseits die Kinder ihren geistigen und handwerklichen Voraussetzungen entsprechend auf spezifische zukünftige Berufsfelder ausbilden. Anfangs strebte die Zürcher Regierung eine Totalrevision des Volksschulgesetzes an. Der Kantonsrat lehnte den Entwurf jedoch 1953 ab und schlug eine *Teilrevision* vor, die 1959 vom Volk angenommen wurde. Aufgrund der langwierigen Prozesse, die eine Gesetzesänderung mit sich bringt, entschied die Erziehungsdirektion ab diesem Zeitpunkt, eine neue Form zu finden, um Reformen voranzutreiben. Erneuerungen im Schulsystem sollen nicht sofort zu einer Gesetzesänderung führen, sondern zuerst durch evaluierte Schulversuche überprüft werden. Erst wenn sie sich bewähren, wird eine neue Gesetzesgrundlage aufgestellt (Lengwiler et al., 2007). Dieser Ansatz wurde 1971 im neuen *Schulversuchsgesetz* festgeschrieben (Regierungsrat Kanton Zürich, 1976). In den 1980er- und 1990er-Jahren nahmen die Reformvorhaben der kantonalen Bildungspolitik weiter zu: „Das Bildungssystem wurde nicht mehr als stabile Grösse, sondern mehr und mehr als

¹³ Das Schulgesetz im Jahre 1832 sah nach der sechsten Klasse lediglich zwei Schultypen vor: Die Sekundarschule im Sinne einer ‚höheren Volksschule‘ und die Repetierschule für eine zweitleitende weiterführende Ausbildung (Lengwiler, Rothenbühler und Ivedi, 2007).

dynamische Institution begriffen, die mit dem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel Schritt halten soll und sich deshalb ständig verändert“ (Lengwiler et al., 2007, S. 261). Ab dieser Zeit liefen viele Reformvorhaben nebeneinander her, einige waren inhaltlich miteinander verknüpft und vielschichtig. Lengwiler et al. (2007, S. 261) konkludieren deshalb: „Eine Gesamtschau über diese Reformphase fällt [...] schwer“. Grundsätzlich richtete sich der Fokus jedoch zunächst eher auf strukturelle Veränderungen der Schule, welche schliesslich Verbesserungen auf der inhaltlichen Ebene bewirken sollen (z.B. Reorganisation der Erziehungsdirektion und des Regierungsrats, Einführung von Schulleitungen, Professionalisierung der Schulaufsicht). Nach der Jahrtausendwende verschoben sich die Akzente der Bildungspolitik auf inhaltliche Aspekte. Dies erfolgte nicht zuletzt aufgrund der Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie PISA (Programme for International Student Assessment) im Jahr 2000, in welcher die Schweiz in den Bereichen Naturwissenschaft und Sprache, verglichen mit dem OECD-Durchschnitt, eher mittelmässig abschnitt (educa.ch, 2015; Moser, 2001). Seither richtet der schweizerische schulpolitische Reformdiskurs den Blick stärker auf die Integrationsbestrebungen und die Sprachförderung, um sämtlichen SuS möglichst ähnliche Bildungschancen einzuräumen. Diese Bestrebungen wurden als Vorlage für ein neues Volksschulgesetz festgehalten, das jedoch in einem ersten Durchlauf scheiterte (Jahr 2000). Im Jahre 2005 wurde die Vorlage in einem zweiten Anlauf von 70 % des Zürcher Stimmvolks angenommen. Damit trat das *dritte Zürcher Volksschulgesetz des Kantons Zürich* in Kraft.

2.1.4.2 Eckdaten des neuen Zürcher Volksschulgesetzes

Das aktuelle Volksschulgesetz des Kantons Zürich aus dem Jahr 2005 löste das VSG aus dem Jahre 1899 ab. Mit den Neuerungen des Volksschulgesetzes soll den veränderten Anforderungen unserer Gesellschaft Rechnung getragen werden (z.B. veränderte Familienstrukturen, Umgang mit Heterogenität in den Schulen, transparente Schulen etc.; vgl. Kap. 2.1.4.1). Das neue Volksschulgesetz will „eine «Volksschule für alle», die Chancengleichheit, eine hohe Unterrichtsqualität und gute Bedingungen für alle Lernenden und Lehrenden gewährleistet“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2006a, S. 3). Während die leitenden Grundätze der Schule gleichbleiben (z.B. Bildungsauftrag der Schule vs. Erziehungsauftrag der Eltern, ganzheitliche Förderung der Kinder, Vermittlung grundlegender Kenntnisse etc.), wurden neue Akzente gesetzt (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2006a):

- (1) Diverse kantonale Neuerungen
- (2) Geleitete Schulen
- (3) Ausbau der Qualitätssicherung und -kontrolle

- (4) Blockzeiten und Tagesstrukturen
- (5) Eltern- und SchülerInnenpartizipation
- (6) Leistungsförderung in Schulen mit einem hohen Fremdsprachigenanteil
- (7) Neugestaltung der sonderpädagogischen Massnahmen – vermehrte Integration

Zu (1) Auf *kantonomaler Ebene* wurden folgende Neurungen vorgenommen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2006a): Mit...

- ... der *Auflösung der Bezirksschulpflege* ging das Rekurswesen ab dem 16. August 2007 an den Bezirksrat über.
- ... dem *Finanzierungssystem ‚Kanton – Gemeinde‘* werden viele Staatsbeiträge nicht mehr einzeln, sondern pauschal, gemäss den erbrachten Leistungen, an die Gemeinden vergeben.
- ... der *Kantonalisierung des Kindergartens* wird er Teil der obligatorischen Volksschule. Die Schulpflicht wird damit (seit Schuljahr 2008/09) von neun auf elf Jahre erhöht (i.d.R. zwei Jahre Kindergarten, sechs Jahre Primarschule, drei Jahre Sekundarschule) (siehe auch: Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007b).
- ... den Änderungen auf der *Sekundarstufe* ist es seit dem Schuljahr 2007/08 möglich, diverse Varianten der ‚dreiteiligen‘ und ‚gegliederten‘ Sekundarschule zu wählen (siehe auch: Bildungsdirektion Kanton Zürich, o.J.a).
- ... dem Volksschulgesetz sind die *Jahreskurse* und das *12. Schuljahr* (neu) geregelt: Der Kanton beteiligt sich an den Kosten, die in den Gemeinden anfallen.
- ... der *Neuorganisation des schulpsychologischen Diensts* wurden neu Vorschriften auf kantonomaler Ebene aufgestellt: Der Kanton regelt die Organisation und Arbeitsweise der Dienste (siehe auch: Bildungsdirektion Kanton Zürich, o.J.b).

(2) Mit der Einführung der *geleiteten Schulen* haben sich Autonomie und Flexibilität der Zürcher Schulen in erheblichem Mass erhöht. Die betriebliche Führungsverantwortung liegt neu in den Händen der Schulleitungen. Personalaufgaben sowie die Öffentlichkeitsarbeit werden in Kooperation mit der Schulpflege ausgeführt und pädagogische Themen von den Schulleitungen zusammen mit dem gesamten Lehrerkollegium (Schulkonferenz) adressiert. Gemeinsam wird ein Schulprogramm entwickelt, welches das Profil der Schule akzentuiert. Das Programm wird in der Jahresplanung festgehalten und regelmässig überprüft sowie weiterentwickelt. Damit rückt auch der Stellenwert der Zusammenarbeit im Lehrerkollegium in den Vordergrund. Es steht nicht mehr nur die eigene

Klasse im Zentrum, sondern das gemeinsame Vorgehen: „Identifizieren sich alle Beteiligten mit der Schule als Ganzem, fördert dies die Qualität einer Schule sowohl in pädagogischer als auch in organisatorischer Hinsicht“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2006a, S. 8). Seit dem Schuljahr 2008/09 sind alle Schulen geleitet.

- (3) Im Zusammenhang mit der grösseren Gestaltungsfreiheit der Schulen wurden ebenfalls neue *Instrumente der Qualitätssicherung und -entwicklung* eingesetzt. Ab dem Schuljahr 2013/14 werden jegliche Schulen des Kantons Zürich im Vierjahresrhythmus von der Fachstelle für Schulbeurteilung zu zwei Themen aus den Bereichen ‚Schule und Unterricht‘ evaluiert (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2006a, Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2010e, Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2012b, Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2015).
- (4) Mit der flächendeckenden *Einführung von Blockzeiten* (ab dem Schuljahr 2006/07) und der Verpflichtung der Gemeinden, weitgehend *Tagesstrukturen* anzubieten, wird den gesellschaftlichen Veränderungen im Bereich der Familienstrukturen sowie den veränderten Lebensbedingungen Rechnung getragen. Die Blockzeiten garantieren auf allen Stufen der Volksschule einen durchgehenden Unterricht während des Vormittags. Der Unterricht am Nachmittag kann von den einzelnen Gemeinden bestimmt werden. Diese sind jedoch bis zum Schuljahr 2009/10 beauftragt worden, ein ergänzendes Betreuungsangebot, angepasst an die jeweiligen Bedürfnisse, anzubieten (z.B. Mittagstisch, Tages-, Nachmittagshort) (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2006a, Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2006b, Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007c).
- (5) Mit dem Ziel, die Schule als Gemeinschaft zu gestalten und nach aussen zu öffnen, stand die *Kooperation mit den Eltern* im Zentrum. Schulrelevante Themen, die in den Aufgabenbereich der Schule *und* der Eltern fallen (z.B. Schulweg, Berufswahl, Suchtprävention), sollen partizipativ in Angriff genommen werden. Die Eltern haben die Möglichkeit bzw. den Auftrag für diese gemeinsamen Bereiche Gefässe (zu) bilden (z.B. Elternforen oder -räte), und sich auf diese Weise ins Schulgeschehen einzubringen. Nicht nur die Eltern, auch die *SuS* sollen im Schulalltag mitwirken und Verantwortung übernehmen. Ziel ist es bei ihnen, Vertrauen zu schaffen und demokratische Regeln einzuüben. Sie sollen – sofern sie dazu in der Lage sind (z.B. aufgrund des Entwicklungsstands) – an den für sie relevanten Entscheidungen beteiligt sein. Im Schulprogramm und den Statuten werden die Mitverantwortung und Mitsprache der Schülerschaft festgelegt (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2006a, Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2006c).

- (6) „Der Weg in die Gesellschaft führt über die Schule, aber er verläuft ungleich und hat sehr verschiedene Voraussetzungen“ (Oelkers, 2010a, S. 3). Das Volksschulgesetz geht in zweierlei Hinsicht auf diesen Sachverhalt ein: Einerseits werden *Schulen mit einem hohen Anteil an fremdsprachigen SuS* zusätzlich fachlich und finanziell *unterstützt*. Damit wird die Förderung der Deutschkenntnisse dieser Kinder bezweckt, aber auch die Integration und Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern dieser Kinder (Kantonsrat Zürich, 2005, § 25). Durch die Förderung derartiger Schulen sollen den Kindern die ‚gleichen‘ Chancen eröffnet werden wie in anderen Schulen. Ausgrenzungen aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse oder Bildungsferne sollen minimiert werden. Mit dem ‚QUIMS-Projekt‘ (Qualität in multikulturellen Schulen) hat der Kanton Zürich ein Programm geschaffen, in dem Kinder in Schulen mit mehr als 40 Prozent Fremdsprachigen hinsichtlich ihrer Sprachkompetenzen, sozialen Integration und Schulerfolgs verstärkt gefördert werden (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2006a, Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008b).
- (7) Neben der Förderung von Schulen mit einem hohen Fremdsprachigenanteil setzt das neue Volksschulgesetz „starke Akzente im Bereich Integration“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2006a, S. 7): Alle SuS (von lernschwach bis besonders begabt) sollen so weit als möglich innerhalb der Regelklasse gefördert werden (Umsetzung erfolgte bis zum Schuljahr 2010/11). Da dieser Bereich *die* zentrale Neuerung für die vorliegende Arbeit darstellt, wird im folgenden Unterkapitel im Detail darauf eingegangen (vgl. Kap. 2.1.4.3).

2.1.4.3 Fokus ‚Neugestaltung der sonderpädagogischen Massnahmen‘

„Die sonderpädagogischen Massnahmen dienen der Schulung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Die Schülerinnen und Schüler werden wenn möglich in der Regelklasse unterrichtet“ (Kantonsrat Zürich, 2005, § 33). Mit diesem Gesetzesartikel wird die integrative Ausrichtung des Volksschulgesetzes deutlich hervorgehoben: SuS mit Lernschwierigkeiten, mit durchschnittlicher oder überdurchschnittlicher Begabung, mit mangelnden Deutschkenntnissen, mit Verhaltensauffälligkeiten oder mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen (z.B. geistige, körperliche, sprachliche oder sinnliche Behinderung), werden so weit wie möglich zusammen in der „Normalverschulung“ (Oelkers, 2010a, S. 3) (als Unterscheidung zu den verschiedenen Formen der Sonderschulung) gefördert. Daraus folgt, dass jede/r Lernende entsprechend ihren/seinen Begabungen bzw. Leistungsmöglichkeiten zum Regelunterricht zusätzliche Unterstützungsangebote – sog. sonderpädagogische Massnahmen – erhält (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2006a, Bildungsdirektion

Kanton Zürich, 2008a)). Dazu gehören „... Integrative Förderung, Therapie, Aufnahmeunterricht, Besondere Klassen und Sonderschulung“¹⁴ (Kantonsrat Zürich, 2005, § 34, Abs. 1-6):

- *Integrative Förderung (IF)* ist ein zusätzliches Angebot zur Unterstützung von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen¹⁵ in der Regelklasse. IF wird in jeder Schulstufe verpflichtet angeboten und unterstützt die Regellehrperson, wenn Lernende mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen eine zusätzliche Förderung zum Regelunterricht benötigen. Die Regellehrperson wird ihrerseits durch schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen (SHP) unterstützt, die mithelfen, den Unterricht integrativ und individualisierend zu gestalten. Die Unterstützungsformen der SHP können unterschiedlich ausfallen (z.B. Beratung, Teamteaching, Einzel- oder Gruppenförderung innerhalb oder ausserhalb des Klasse). Wie die Förderung für das einzelne Kind erfolgen soll, wird in der individuellen Förderplanung festgehalten (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007a, Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011c, Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011h).
- SuS mit „spezifischen“ (Kantonsrat Zürich, 2005, § 34, Abs. 2) pädagogischen Bedürfnissen können unterstützende *Therapien* (Logopädie, Psychomotorik, Psychotherapie, audiopädagogische Angebote) in Anspruch nehmen, wenn sie eine klar diagnostizierte Therapiebedürftigkeit aufweisen. Therapien können einzeln oder in kleinen Gruppen stattfinden. Sie erfolgen meistens ausserhalb der Regelklasse (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008a).
- Als *Aufnahmeunterricht* wird der Unterricht für Fremdsprachige verstanden, die keine Aufnahmeklassen¹⁶ besuchen. Ziel ist der Erwerb und die Förderung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Der Aufnahmeunterricht ergänzt den Regelunterricht und wird von einer DaZ-Lehrperson – normalerweise in einer Gruppe – durchgeführt. Die Zuweisung zum DaZ-Unterricht findet im Anschluss an ein schulisches Standortgespräch¹⁷ mit Eltern, Klassen- und DaZ-Lehrperson statt (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008a, Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2012a).
- *Besondere Klassen* sind Lerngruppen, die ausserhalb der Regelklasse unterrichtet werden. Sie zählen somit zu den separativen sonderpädagogischen Massnahmen. Sie sind

¹⁴ Die zentralen Gesetzesartikel und Begriffe im Rahmen der Neugestaltung der sonderpädagogischen Massnahmen sind im Überblick im Anhang A zusammengetragen.

¹⁵ Unter ‚SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen‘ sind solche mit Leistungsschwächen, aber auch mit überdurchschnittlicher Begabung (bis Hochbegabung), mit mangelnden Deutschkenntnissen, mit Verhaltensauffälligkeiten oder mit Behinderungen (körperlich, geistig, Sprach- und Sinnesbehinderung oder eine Kombination verschiedener Beeinträchtigungen) gemeint (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008a).

¹⁶ Die Aufnahmeklasse gehört in die Kategorie ‚besondere Klassen‘, welche im nächsten Punkt erklärt wird.

¹⁷ Das schulische Standortgespräch dient der „Klärung, ob und welche Massnahmen für eine Schülerin oder einen Schüler in der momentanen schulischen Situation angemessen sind“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011h, S. 8).

grundsätzlich als Ergänzung zu den integrativen Massnahmen gedacht. Zu den besonderen Klassen gehören:

- *Aufnahmeklassen für Fremdsprachige*: Aufnahmeklassen werden für Lernende der 2. bis 9. Primar- bzw. Sekundarstufe angeboten, die Deutsch als Zweitsprache von Grund auf neu lernen. Wenn möglich soll der Besuch der separierten Aufnahmeklasse mit dem Besuch einer Regelklasse kombiniert werden und langsam zugunsten des Regelklassenbesuchs aufgegeben werden, damit eine rasche Integration erreicht werden kann (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008a, Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011b).
- *Einschulungsklassen*: Die einjährige Einschulungsklasse ist für Kinder konzipiert, die nach der Kindergartenstufe aufgrund eines verzögerten oder unklaren Entwicklungsstands noch nicht bereit sind, in die 1. Klassen zu wechseln, bei denen ein weiteres Kindergartenjahr jedoch nicht angebracht ist (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008a, Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011h).
- *Kleinklassen*: Kleinklassen werden für SuS mit besonders hohem Förderbedarf geführt, die aufgrund der Intensität oder Art ihrer besonderen pädagogischen Bedürfnisse nicht im Rahmen der integrativen Förderung (IF) unterrichtet werden können. Kleinklassen setzen sich aus acht bis zwölf SuS zusammen und werden von einer bzw. einem SHP unterrichtet. Auch Kleinklassen sind nur als Übergangslösungen angedacht. Wenn möglich sollen die Lernenden (zumindest teilweise) den Regelunterricht besuchen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008a, Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011h).
- *Sonderschulung*: Die Sonderschulung ist schliesslich die Lösung für SuS mit besonderem Bildungsbedarf¹⁸, „die in Regel- oder Kleinklassen nicht angemessen gefördert werden können“ (Kantonsrat Zürich, 2005, § 34, Abs. 6). Sie besteht nicht nur aus Unterricht, sondern beinhaltet auch Therapie, Erziehung und Betreuung. „Sie erfolgt in einer öffentlichen oder privaten Sonderschule, als integrierte Sonderschulung oder als Einzelunterricht“ (Kantonsrat Zürich, 2005, § 36) (vgl. Tabelle 2.1-1). Welche Sonderschulung in Betracht gezogen wird, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, die mittels einer sorgfältigen Sachverhaltsabklärung entschieden wird (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008a).

¹⁸ SuS mit ‚besonderem Bildungsbedarf‘ sind Kinder und Jugendliche, „die ohne zusätzliche sonderpädagogische oder anderweitige Unterstützung ihnen angemessene Entwicklungs- und Bildungsziele nicht erreichen können“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2012a, S. 4). Der besondere Bildungsbedarf kann entweder schwach und/oder vorübergehend sein (z.B. leichte Lese-Rechtschreib-Schwäche), oder stark und dauernd ausfallen (z.B. schwere Behinderung).

Im Kanton Zürich werden demnach verschiedene Integrationsformen praktiziert, die wiederum divergierende sonderpädagogische Massnahmen nach sich ziehen: Entweder werden *Regel-SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen* mittels Unterstützung (IF, DaZ, Therapien) in den Regelunterricht integriert oder die Integration gilt *Sonder-SuS mit besonderem Bildungsbedarf* (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2012a). Demgemäss sind auch die sonderpädagogischen Angebote der Schule auf zwei Ebenen angesiedelt. Unterschieden wird zwischen ‚niederschwelligen‘ und ‚hochschwelligen‘ (verstärkten) Massnahmen, je nach Stärke des Förderbedarfs. Bei den *niederschwelligen Massnahmen* werden SuS im Rahmen der Regelschule mit Angeboten bei Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten, logopädischen und psychomotorischen Schwierigkeiten zusätzlich unterstützt. Den Schulen werden dafür nach kantonalen Vorgaben, zumeist in Form eines Pensenpools, Mittel zugeteilt. *Hochschwellige Massnahmen* kommen Lernenden mit schweren Behinderungen (z.B. geistige Behinderungen, Sinnes- und Körperbehinderungen, schwere Verhaltensauffälligkeiten, Autismus-Spektrum-Störungen etc.) zugute. Im Gegensatz zu den niederschwelligen Massnahmen werden hier die Fördermittel nach einer kantonalen fachlichen Abklärung (z.B. Schulpsychologischer Dienst) individuell dem entsprechenden Kind zugesprochen (Moser Opitz, 2011, 2012). Die Tabelle 2.1-1 zeigt die zwei Ebenen zusammenfassend auf:

Tabelle 2.1-1: Schulische Massnahmen bei besonderem Förderbedarf (Moser Opitz, 2011, S. 148).

	Lernende mit geringem Förderbedarf	Lernende mit erhöhtem Förderbedarf
Förderart	Integrativ in der Regelschule (integrative Förderung IF), z.T. besondere Klassen	Sonderschule oder integrativ in Regelklassen (Integrative Sonderschulung IS)
Finanzierung	Pensenpool	Personenbezogene Zuweisung von Ressourcen
Zuweisung	Schulinterne Zuweise	Externe Abklärungsstelle (z.B. Schulpsychologischer Dienst)
Verantwortung	Regelschule	Fach- oder Kompetenzzentrum (ehemalige IV-Sonderschulen)

Für Lernende mit stark erhöhtem Bedarf an besonderen Fördermassnahmen ist die Sonderschulung zuständig. Diese kann separativ oder integrativ umgesetzt werden. Diese zweite Form wird ‚*Integrierte Sonderschulung*‘ (IS) genannt. Sie erfolgt in der Regelklasse in der entsprechenden Schulstufe und kann auf zwei strukturelle Weisen stattfinden (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2012a):

1. *Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Sonderschule (ISS)*: ISS-Lernende sind zwar formell der Sonderschule zugeteilt, werden aber in einer Regelklasse

einer Regelschule unterrichtet (Voll- oder Teilintegration). Die notwendigen Massnahmen (Unterricht, Betreuung, Therapie, Beratung etc.) werden gemeinsam von der Sonder- und der Regelschule ergriffen. Die Hauptverantwortung für die sonderpädagogische Förderung trägt jedoch die Sonderschule. Sie ist zuständig für die Planung, Organisation sowie Durchführung der IS. Die Finanzierung erfolgt über Gemeindebeiträge wie auch über kantonale Beiträge an die Sonderschule.

2. *Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule (ISR)*: ISR-Lernende sind formell der Regelschule zugeteilt. Die Hauptverantwortung für die sonderpädagogische Förderung, für die Planung, Organisation und Durchführung der IS obliegt der Regelschule. Die ISR wird von der Schulgemeinde finanziert.

Beiden Formen gemein ist, dass die IS-SuS vom sozialen Kontext her der Regelschule zuzurechnen sind und soweit möglich oder sinnvoll auch am geltenden Stundenplan der Regelklasse teilnehmen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2014).

Im *Kanton Zürich* wiesen im Jahr 2016 insgesamt 3.8 % der Zürcher SuS (5'432 SuS) einen Sonderschulstatus auf (vgl. Abbildung 2.1-2): 1.8 % der Lernenden wurden in separierten Sonderschulen (2'653 SuS) und 1.9 % in der integrierten Sonderschulung (IS) (2'779 SuS) unterrichtet. Von den integrierten IS-SuS waren 0.3 % (481 SuS) in der integrierten Sonderschulung in der Verantwortung der Sonderschule (ISS) und 1.6 % (2'298 SuS) in der integrierten Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule (ISR)¹⁹.

¹⁹ Auf gesamtschweizerischer Ebene liegen keine Zahlen zur Situation der sonderpädagogisch betreuten und in Regelklassen integrierten SuS vor. Zur Zeit der Verfassung dieser Studie waren 16 Kantone dem Schweizerischen Sonderschulkonkordat beigetreten, einige standen noch ganz am Anfang der Umsetzung. Unter diesen Umständen war es noch nicht möglich, die Situation „auf schweizerischer Ebene auf einer einheitlichen Grundlage zu erfassen und statistisch abzubilden“ (Bundesamt für Statistik, 2017b).

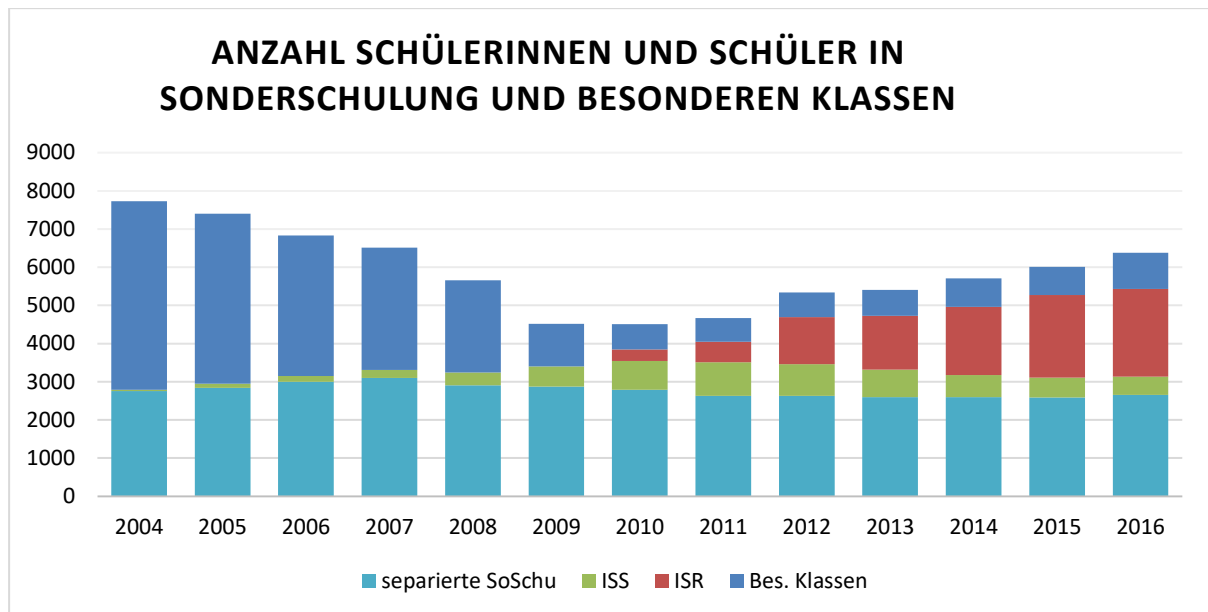


Abbildung 2.1-2: Anzahl Schülerinnen und Schüler in Sonderschulung und besonderer Schulung 2004-2016 (Volksschulamt Kanton Zürich, persönl. Mitteilung, 19.12.2017); separiert SoSchu=separierte Sonderschulung, ISS=Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Sonderschule, ISR=Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule, Bes. Klassen=Besondere Klassen.

Betrachtet man den Verlauf der Zahl der SuS, die von 2004 bis 2016 in der Sonderschule oder in besonderen Klassen unterrichtet worden sind, zeigt sich folgende Entwicklung: Die Anzahl SuS in der separierten Sonderschulung ist seit 12 Jahren relativ stabil geblieben. Bei der integrierten Sonderschulung (IS) zeigt sich ein anderer Trend: Während die Anzahl der ISS-Schülerinnen und Schüler seit 2011 rückläufig ist (2011: 0.7 % der Schülerschaft; 2016: 0.3 %), hat sich die Zahl ISR- SuS in sechs Jahren vervierfacht (2011: 0.4 % der Schülerschaft; 2017: 1.6 %). Dieser Anstieg ist im Zusammenhang mit den besonderen Klassen der Regelschule zu betrachten. Die Anzahl SuS in besonderen Klassen haben innerhalb von 12 Jahren sehr stark abgenommen. Während im Jahr 2004 noch 3.7 % aller SuS (4'936 SuS) in besonderen Klassen unterrichtet wurden, waren es im Jahr 2016 noch 0.7 % (946 SuS). Der Anstieg der ISR-Kinder kann insofern als leicht ‚kompensierend‘ betrachtet werden. Das Volksschulamt des Kantons Zürich (persönl. Mitteilung, 19.12.2017) betont: „Seit dem Jahr 1999 hat die separierte Sonderschulung, d.h. Sonderschulung und besondere Schulung [besondere Klassen], insgesamt abgenommen. Die Schulgemeinden haben in Bezug auf die Integration von Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen viel geleistet“. Diese kompensatorische Wirkung (Abnahme besondere Klassen, Anstieg ISR-SuS) hat jedoch ihre Tücken. Viele SuS, die früher in besonderen Kleinklassen als Regelschüler unterrichtet worden sind, sind heute ‚Sonderschüler‘. Nach Bless (2016, S. 10) werden in diesem Sinne „Immer mehr Kinder [...] pathologisiert“.

Leider existieren im Kanton Zürich keine statistischen Angaben zu den einzelnen sonderpädagogischen Massnahmen im Regelschulbereich (IF, DaZ, Begabtenförderung, Therapie) der letzten Jahre. Da der Bezug von IF oder Therapien jedoch an Vollzeiteinheiten (VZE) gebunden ist, kann davon ausgegangen werden, dass die Zahlen der Inanspruchnahme dieser beiden sonderpädagogischen Massnahmen stabil geblieben sind²⁰. Das Volksschulamt des Kantons Zürich (persönl. Mitteilung, 19.12.2017) schätzt die Zahl der DaZ-beziehenden SuS im Jahr 2016 auf ca. 20 % (ca. 28'000 SuS) ein²¹. Alles in allem ist gemäss Zürcher Volksschulamt (persönl. Mitteilung, 19.12.2017) davon auszugehen, dass insgesamt ca. 20 Prozent aller Schülerinnen und Schüler irgendwann in ihren Volksschuljahren sonderpädagogische Massnahmen erhalten (exklusiv DaZ).

Insgesamt sind die sonderpädagogischen Angebote zur Unterstützung der SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Bildungsbedarf derweil trotz integrativer Ausrichtung noch eher separativ organisiert. Sie sind ‚externe‘ Angebote, die zwar integrativ genutzt werden können, jedoch derzeit oft noch ausserhalb der Schule oder Regelklasse durchgeführt werden (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011h; Reusser et al., 2013). In Zukunft soll deshalb „auf besondere pädagogische Bedürfnisse möglichst weitgehend in den Regelklassen eingegangen werden. Die Fachpersonen kommen vermehrt zu den Kindern und Jugendlichen ins Schulhaus oder in die Klasse, nicht umgekehrt“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011h, S. 7). Auf diese Weise soll die interdisziplinäre Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräfte in Zukunft erleichtert und die Beteiligung der Eltern verstärkt werden (vgl. Abbildung 2.1-3).

²⁰ - VZE IF: „Jede Gemeinde muss IF anbieten und dafür pro 100 Schülerinnen und Schüler von den stufengebunden zugesprochenen Vollzeiteinheiten mindestens verwenden: 0.4 auf der Kindergartenstufe [,] 0.5 auf der Primarstufe [,] Auf der Sekundarstufe legen die Gemeinden Art und Umfang der IF fest. Die Gemeinde kann mehr der vom Kanton zugeteilten VZE für IF einsetzen“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011c).

- VZE Therapien: „Die Gemeinden setzen gesamthaft für die logopädische Therapie, die psychomotorische Therapie und die Psychotherapie höchstens folgende Vollzeiteinheiten (= VZE Therapien) ein: Kindergartenstufe: 0.6 VZE pro 100 Schülerinnen und Schüler [,] Primarstufe: 0.4 VZE pro 100 Schülerinnen und Schüler [,] Sekundarstufe: 0.1 VZE pro 100 Schülerinnen und Schüler“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2019).

²¹ Dies entspricht einer Zunahme von ca. 7 % im Vergleich zur Einschätzung im Jahr 2014 (2014: 13 % oder 18'000 SuS mit DaZ) (Volksschulamt Kanton Zürich, 2016). Die Zunahme lässt sich mit der höheren Anzahl Flüchtlingskinder begründen (Volksschulamt Kanton Zürich, 2017). Zwischen 2008/2009 und 2014 ist die Zahl der DaZ-In-Anspruchnehmenden weitgehend stabil geblieben (13 % auf der Primar- und Sekundarstufe) Liesen (2013).

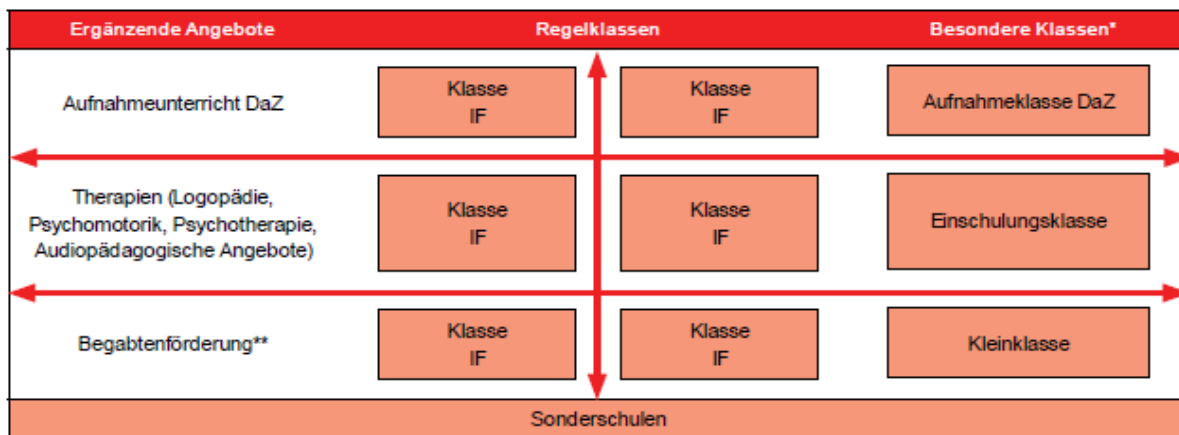


Abbildung 2.1-3: Sonderpädagogische Angebote – Situation morgen: integrativ ausgerichtete Angebote (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011h, S. 7); IF=Integrierte Förderung, *=fakultative Angebote, **=gemeindeeigenes Angebot (z.B. Gruppenförderung) als Ergänzung zur vorhandenen Begabten- und Begabungsförderung im Rahmen der Integrativen Förderung und des Regelunterrichts, ↔=Zusammenarbeit.

Die Neugestaltung der sonderpädagogischen Massnahmen, wie sie im neuen Volksschulgesetz verankert ist, ist demnach auf eine integrative Schule ausgerichtet. Nur wenn eine solche keinen Erfolg verheisst (von vornherein oder nach einer gewissen Zeit), sollen separative Lösungen in Betracht gezogen werden (z.B. besondere Klassen oder Sonderschule) (z.B. Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011h; EDK, 2014a, S. 2). Eine integrative Gestaltung der Regelschule führt nicht zuletzt zu erheblichen Veränderungen in der Zusammenarbeit aller beteiligten Personen (z.B. Lehr- und Fachkräfte, Schulleitung, Schulbehörden, Eltern), da die Probleme nicht (mehr) an externe Fachpersonen delegiert werden, sondern gemeinsam versucht wird, sie unter Einbezug verschiedener Experten innerhalb der Regelschule zu lösen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011h). Diese Veränderung betrifft alle beteiligten Personen, allen voran jedoch die Klassenlehrperson: Sie trägt die Hauptverantwortung für die einzelnen Lernenden, für die Gesamtklassen, für die Zusammenarbeit mit den Fachkräften (z.B. SHP, DaZ, Therapie) sowie den Erziehungsberechtigten, und für die (bürokratische) Koordination aller beteiligten Personen und Behörden.

Zusammenfassend zeigt das Kapitel, dass sich die Volksschule im Kanton Zürich „im Umbruch [befindet], organisatorisch (von der verwalteten zur geleiteten Schule), strukturell (von der äusseren zur inneren Differenzierung), pädagogisch (vom Einzelkämpfer zum pädagogischen Team) und didaktisch (von der Orientierung am Durchschnittsschüler zur individuellen Lernförderung)“ (Reusser et al., 2013, S. 17). Was solche schulischen Reformen nach sich ziehen (können) und worauf besonders geachtet werden muss, wird im nächsten Kapitel konkretisiert (vgl. Kap. 2.2).

2.2 Schulische Integration als Innovation

Seit der obligatorischen Schulpflicht führen gesellschaftliche Veränderungen zu regelmässigen Neuerungen im Bildungssystem (vgl. z.B. Kap. 2.1.4.1). Schulen und Lehrpersonen sind infolgedessen immer wieder mit Innovationen konfrontiert, die auf der Makroebene des Bildungssystems bestimmt und auf Meso- und Mikroebene umgesetzt werden müssen. So auch das Konzept der integrativen Schulform: Das Ziel einer ‚Schule für alle‘ wurde im Zürcher Volksschulgesetz auf der Systemebene verbindlich festgelegt, und muss(te) auf der Schul- und Unterrichtsebene implementiert werden. Es geht dabei nicht um eine kleine, singuläre Veränderung, die weitgehend isoliert vonstattengehen kann (wie z.B. die Einführung eines neuen Schulbuchs), sondern um eine grundlegende Neuorientierung. Aus diesem Grund wird die Umsetzung des integrativen Schulsystems in diesem Zusammenhang als „schulischer Innovationsprozess“ (Urton, Wilbert & Hennemann, 2015, S. 149) verstanden, der alle Ebenen des Bildungssystems betrifft. Was solche Innovationsprozesse für die beteiligten Stakeholder – vor allem für die Schulen und Lehrpersonen – bedeuten und welche Faktoren bei der Umsetzung zu beachten sind, wird in diesem Kapitel erläutert. Dafür werden Erkenntnisse der schulbezogenen Implementationsforschung herangezogen (z.B. Altrichter, Wiesinger & Kepler, 2005; Gräsel & Parchmann, 2004; Thomas, 1994) und mit dem vorliegenden Innovationsthema (Umsetzung der integrativen Schulform) verknüpft. Dieses Kapitel gliedert sich in vier Teile: Nachdem die Grundbegriffe geklärt werden (vgl. Kap. 2.2.1), wird auf die Implementationsstrategien von Innovationen eingegangen (vgl. Kap. 2.2.2) und es wird erörtert, von welchen Bedingungen die Umsetzung von Innovationen abhängt (vgl. Kap. 2.2.3). Abschliessend wird auf die besondere Rolle der Klassenlehrpersonen im Innovationsprozess der integrativen Schulform Bezug genommen (vgl. Kap. 2.2.4).

2.2.1 Grundbegriffe: Innovation, Implementation, Schulentwicklung

Wenn es um die Umsetzung von Neuerungen in die Praxis geht, so sind in der Literatur die Begriffe *Innovation* und *Implementation* leitend. Während der bereits über 100-jährige Innovationsbegriff aus der Betriebswirtschaftslehre entsprungen ist, entstammt der Implementationsbegriff der Politikwissenschaft. Beide Begriffe fanden ca. in den 1960er-Jahren Eingang in die deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Diskussion. In einer ersten Welle (1970er-Jahre) stand insbesondere die Untersuchung von Innovationen auf der Makroebene des Bildungssystems (Innovationen im Zusammenhang mit dem Schulsystem, Lehrerbildung und Curricula) im Zentrum. Die zweite Welle (1990er-Jahre) betraf sodann vor allem Studien im

Kontext der Schul- und Unterrichtsentwicklung (z.B. Goldenbaum, 2012; Luchte, 2005). Gegenwärtig werden im Kanton Zürich schulische Innovationen umgesetzt, die sämtliche Ebenen des Bildungssystems betreffen, bspw. die Neugestaltung der sonderpädagogischen Massnahmen im Rahmen des neuen Volksschulgesetzes (vgl. Kap. 2.1.4) oder die Umsetzung des Zürcher Lehrplans 21 (August 2018).

Für den **Innovationsbegriff** liegt keine einheitliche Definition vor. Ursächlich sind unterschiedliche theoretische Zugänge, empirische Methoden und Erkenntniszwecke innerhalb und zwischen den unterschiedlichen Disziplinen zu nennen (z.B. Goldenbaum, 2012). Eine hier dienliche *allgemeine Definition* stammt von Braun-Thürmann (2005, S. 6). Nach ihm können Innovationen als Artefakte materieller (Produkte) oder immaterieller Art (Prozesse) verstanden werden, die in technisch-ökonomischen oder sozial-gesellschaftlichen Rahmen entstehen oder (künstlich) entwickelt werden. Bei *Schulinnovationen* handelt es sich um solche sozial-gesellschaftliche Neuerungen, die Veränderungen im Bildungssystem (Makroebene), in der Schule (Mesoebene) und auf der Personenebene (Mikroebene) bewirken möchten (Goldenbaum, 2012). Altrichter, Wiesinger und Kepler (2005, S. 31) definieren *Innovation* in diesem Sinne als

eine soziale Aktivität, die Veränderungen auf vier Dimensionen anstrebt: Verändert werden sollen *Praktiken*, das *Wissen und die Einstellungen*, die diesen Praktiken unterlegt sind, deren *materielle Aspekte*, sowie die *sozialen und organisationalen Strukturen*, in die diese Praktiken eingebettet sind und die ihrerseits wieder mit einem System von Ressourcen, Macht und Sanktionen/Gratifikationen assoziiert sind.

Der Begriff ‚Innovation‘ steht sehr eng zum *Reformbegriff*²². In der Wissenschaft haben sich beide Bezeichnungen etabliert und werden häufig synonym verwendet²³. Beide Termini beschreiben zielgerichtete, bewusst intendierte und geplante Veränderungen, die auf (als defizitär eingeschätzte) soziale oder gesellschaftliche Gegebenheiten reagieren. Ihnen liegt ein konkreter Anlass zugrunde und sie richten sich an konkrete Adressaten (z.B. Schulen, Lehrkräfte etc.) unterschiedlicher Ebenen des (Bildungs-)Systems. Während man bis ins Mittelalter unter Reform noch eine Wiederherstellung früherer Zustände (reform, lat., re = zurück, formatio = Gestaltung) verstand, hat sich dieses Verständnis seither zugunsten eines Strebens nach Verbesserung bzw. Erneuerung verändert (Gillwald, 2000; Goldenbaum, 2012; Grammes, 1989).

²² Definitionen nach DUDEN: Innovation = „Einführung von etwas Neuen, Erneuerung, Neuerung“ (DUDEN, 1990, S. 350); Reform = „Umgestaltung, Neuordnung, Verbesserung des Bestehenden“ (DUDEN, 1990, S. 667).

²³ Neben den Begriffen ‚Innovation‘ und ‚Reform‘, wird im Wissenschaftlichen auch häufig der Begriff ‚(sozialer) Wandel‘ synonym verwendet (Goldenbaum, 2012). Die Bezeichnung eines (sozialen) Wandels kann jedoch wie folgt von den anderen zwei Begriffen abgegrenzt werden: Während ‚Wandel‘ ein eher beschreibender Terminus ist, der gesellschaftlich-soziale Veränderungen (in ihrer Gesamtheit) über einen längeren Zeitraum ausdrückt und dahingehend als „Optionsrahmen für Reformen und Innovationen verstanden werden [kann], die in einem bestimmten Zeitraum realisiert wurden und einen Wandel herbeigeführt haben“ (Goldenbaum, 2012, S. 77), beziehen sich ‚Innovationen‘ und ‚Reformen‘ auf spezifische sozial-gesellschaftliche Kontexte (z.B. das Bildungssystem), „in dem Veränderungen auf der Basis politisch-administrativer Eingriffe zielgerichtet, intendiert und geplant herbeigeführt werden sollen“ (Goldenbaum, 2012, S. 77).

Der einzige wesentliche Unterschied zwischen ‚Innovationen‘ und ‚Reformen‘ besteht darin, dass sich der moderne Reformbegriff praktisch nur auf staatliches Handeln auf die Gesellschaft und ihre Institutionen beruft (Gillwald, 2000). Für den schulischen Bildungsbereich lässt sich der moderne Reformbegriff in diesem Sinne als „staatlich verfügte Veränderung des Schulwesens, die sich auf Gesetze, Verwaltungs- und Dienstvorschriften und die Struktur erstrecken, oft auch auf die Organisation und den Lehrstoff“ (Dalin, 1999, S. 214) definieren. Demnach gehen Schulreformen vom politisch-administrativen System aus und sollen durch konkrete Handlungen zur Veränderung bzw. Verbesserung der Schule führen. Und genau diese konkreten Handlungen einer Reform können nach Bormann (2011) als Innovationen verstanden werden: Während *Reformen* auf grossflächige Veränderungen hinsichtlich festgestellter Problemlagen abzielen und ihr Prozess vertikal verläuft, sind *Innovationen* kleinformatiger, können zufällig entstehen, und entwickeln sich sowohl in vertikalen (z.B. zwischen den Ebenen des Bildungssystems) als auch in horizontalen Interaktionen (z.B. innerhalb der Einzelschule). Da es in der vorliegenden Arbeit nicht um den rechtlichen Rahmen (Integrative Massnahmen im Sinne des Zürcher VSG) im engeren Sinne – und somit um die Schulreform – geht, sondern um die aus der Umsetzung resultierten konkreten Handlungen, wurde hier der Innovationsbegriff gewählt.

Während im traditionellen Verständnis eine Innovation (zunächst als ‚Invention‘ bezeichnet) eine einzigartige Idee bedeutete, die eine fundamentale Veränderung nach sich zog (z.B. Erfindung der Eisenbahn als Transportmittel oder des Fließbands zur Produktherstellung), werden gemäss modernem Verständnis auch weniger radikale Neuerungen – sog. *inkremental-evolutionäre Neuerungen* – als Innovationen bezeichnet. Damit sind Innovationen in kleinen Schritten gemeint. Die Ideen und Konsequenzen müssen nicht per se neu sein, sondern können der nachhaltigen Veränderung einer bestehenden Innovation dienen (z.B. Erhöhung der Leistungsfähigkeit von Computer) (Reinmann, 2005). Im Bildungssystem haben radikale Innovationen grundsätzlich wenige Erfolgsaussichten. Gründe dafür sind z.B. die Stabilität des Systems ‚Grammar of schooling‘, Widerständen in den Schulen etc. Zum anderen liegt es an der Natur von Innovationen: Erfolg muss sich möglichst rasch zeigen und nachweisen lassen (Bereiter, 2002). Und das ist im Bildungsbereich selten der Fall. Deshalb handelt es sich bei schulischen Innovationen vornehmlich um inkremental-evolutionäre, also relative Neuerungen. Die Innovation im Kanton Zürich, eine möglichst integrative Schule zu schaffen, kann als wegweisende, vielleicht sogar ‚radikale‘ Innovationsidee interpretiert werden. Aufgrund ihrer Umsetzungsstrategie ist sie allerdings eher als inkremental-evolutionäre Innovation zu verstehen (z.B. bleiben sonderpädagogische Bildungseinrichtungen bestehen, besondere Klassen werden weitergeführt, die Umsetzung verläuft gestaffelt etc.).

Entscheidend bei Innovationen ist die Tatsache, dass es sich nicht lediglich um eine neue Idee handelt, sondern auch um deren *Veränderung* bzw. *Umsetzung*: Innovationen müssen einen Nutzen aufweisen und zu sichtbaren Veränderungen führen (z.B. Reinmann, 2005). Im (politik-)wissenschaftlichen Kontext hat sich in diesem Zusammenhang der **Begriff Implementation** etabliert (z.B. Oelkers, 2007). „Von Implementation spricht man dann, wenn eine Neuerung an einem angezielten sozialen Ort aufgenommen und in den dafür vorgesehenen Situationen nach und nach als Standardpraktik übernommen wird“ (Altrichter et al., 2005, S. 31). Bei der Umsetzung von schulischen Innovationen sind Implementationen als **Schulentwicklungsprozesse** zu verstehen. Auf der Basis des Gesetzes, eine möglichst integrative Schule zu schaffen, sind die Einzelschulen angehalten, die damit verbundenen Strukturen, Prozesse und Praktiken vor Ort zu verändern – also Schulentwicklung zu betreiben. Die Schulen und ihre Akteure entscheiden dabei als Einzelsysteme selbst, wie sie die Aktionen von zentralen Behörden verarbeiten (Oelkers & Reusser, 2008). Mit dem Begriff der Schulentwicklung wird demzufolge eine eigenverantwortliche, „bewusste und absichtsvolle Veränderung angesprochen, [...] von den Mitgliedern der Einzelschulen selbst vorgenommen [...]“ (Dedering, 2012, S. 6), und als dauerhafter Prozess verstanden. Innovationen können in diesem Sinne dann als erfolgreich bewertet werden, „wenn sie dazu beitragen, die Problemlösefähigkeit und Selbsterneuerungsfähigkeit [...] der einzelnen Schule zu erhöhen“ (Holtappels, 1995, S. 31). Der Begriff der Schulentwicklung bezieht sich also auf das individuelle und kollektive Handeln der Mitglieder in den Einzelschulen, während der Implementationsbegriff die (politische / administrative) Makroperspektive einnimmt.

2.2.2 Implementationsstrategien von Innovationen

In den Anfängen der (schulischen) Innovationsforschung wurden primär zwei Steuerungs- bzw. Implementationsstrategien bei Innovationen unterschieden: *Fidelity approach* und *mutual adaptation* (Fullan, 1983; Fullan & Stiegelbauer, 1991). Beide Ansätze beziehen sich spezifisch auf die Umsetzung neuer Curricula. Beim *Fidelity-Ansatz* wird angenommen, dass eine ‚fertige‘, extern (nicht an der Schule) entwickelte Innovation programmgemäss umgesetzt wird. Die Zielgruppe (Schule, Lehrpersonen) hat sich nach den Vorgaben zu richten (Fullan & Pomfret, 1977; Fullan, 1983; Bormann, 2011; Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992). Für die Schule eignet sich dieser Zugang nicht, da Innovationen meist nicht direkt in die Praxis übernommen werden können. Aus diesem Grund hat sich aus der Fidelity-Perspektive ein zweiter Ansatz entwickelt, der weniger radikal ist, der *Mutual-adaptation-Ansatz*. Die Innovation wird zwar immer noch ‚von oben‘ vorgeschrieben, jedoch „wird hier von einer beidseitigen Beweglichkeit

von Kontext und Innovation ausgegangen“ (Bormann, 2011, S. 57). Die Umsetzung wird zusammen mit den ‚Entwicklern‘ und den Adressaten in den Schulen erarbeitet. Die Devise lautet: „Change is a process, not an event“ (Fullan, 1982, S. 41). Es geht deshalb darum, die ursprüngliche Innovationsidee während des Umsetzungsprozesses gemeinsam zu modifizieren und den lokalen (schulischen) Bedingungen anzupassen. Fend (2008b) thematisiert in diesem Zusammenhang *Rekontextualisierung*, bei der sowohl die Vorgaben der Schulsystemebene als auch die spezifischen Handlungsbedingungen auf der Schulebene (Bedingungen für Schulleitende, Lehrpersonen, SuS etc.) berücksichtigt werden. „Viele Menschen sind an der Umsetzung beteiligt und sie alle interpretieren die Vorgaben wieder auf ihre Weise“ (S. 26). Dementsprechend müssen die Rahmenvorgaben „auf unterschiedliche Handlungsbedingungen im Sinne von Umwelten adaptiert werden“ (S. 27). Die ‚mutual adaptation‘-Innovation ist demnach zwar immer noch extern konzipiert, durch „Implementation als wechselseitige Anpassung“ (Fullan, 1983, S. 515) jedoch flexibler gestaltet. Der Adressat nimmt demzufolge eine aktivere Rolle ein als beim Fidelity-Ansatz (Altrichter & Wiesinger, 2004; Bormann, 2011; Gräsel, 2008; Shawer, Gilmore & Banks-Joseph, 2008; Snyder et al., 1992). Neben der Fidelity- und Mutual-adaption-Strategie hat sich später eine weitere Implementationsstrategie etabliert: der *enactment approach* (Snyder et al., 1992). Im Gegensatz zu den bisher beschriebenen Vorgehensweisen ist dies kein Top-down-, sondern ein Bottom-up-Ansatz. Das thematische Wissen wird nicht von externen Experten bereitgestellt, wie beim Fidelity- und beim Mutual-adaption-Ansatz, sondern von der Lehrer- und Schülerschaft gemeinsam entwickelt. Externes Wissen dient dabei als Ressource, die bei Bedarf genutzt werden kann (Shawer et al., 2008; Snyder et al., 1992). Heutzutage wird üblicherweise zwischen *Top-down-* und *Bottom-up-Strategien* unterschieden. Bei (1) *Top-down-Strategien* werden die Innovationen von einer externen Instanz – also nicht in den Schulen – entwickelt und ausgelöst. Diese Instanz gibt die Ziele sowie das Vorgehen vor und legt die Erfolgskriterien fest. Zu klassischen Top-down-Strategien in der Schule gehören z.B. die Einführung neuer Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien, Lehrbücher oder die Umsetzung der integrativen Schulform. Die voranstehend beschriebenen Fidelity- und Mutual-adaption-Ansätze können dieser Kategorie zugeordnet werden. Die Ziele einer Top-down-Strategie können divergieren. Entweder besteht das Ziel der Strategie darin, die Innovation möglichst genau umzusetzen (klassische Top-down-Strategien, z.B. die Einführung neuer Lehrbücher), oder aber es geht um das Ergebnis der Innovation (z.B. eine ‚Schule für alle‘, häufig geht es jedoch um die Leistungssteigerung von SuS (sog. „evidenzbasierte Strategie“ Gräsel, 2010, S. 14)) (Gräsel & Parchmann, 2004; Gräsel, 2010). Top-down-Strategien setzen ein hierarchisches System voraus, weshalb sie auch „Machtstrategien“ (Dalin, 1986, S. 24)), „Outside-In“-Strategien (Knapp, 2002, S. 7), „autoritativ-interventionistische“ Strategien (Oelkers & Reusser, 2008, S. 234) oder ‚Bürokratiemodell‘ (Lütgert &

Stephan, 1983) genannt werden. Bei (2) *Bottom-up-Strategien* gehen die Innovationen von den Organisationen – den einzelnen Schulen – aus und werden von ihnen getragen (z.B. Schulentwicklungsprozesse), oftmals unter Beibehaltung von externen Experten. Die Innovation wird idealerweise gemeinsam mit der Forschung und der Bildungsadministration erarbeitet, wobei die Erfahrungen und Hinweise der Lehrkräfte berücksichtigt werden. Dies entspricht dem Enactment-Ansatz, welcher die Selbstregulation betont (Gräsel & Parchmann, 2004; Gräsel, 2010; Oelkers & Reusser, 2008). Da Bottom-up-Strategien vom kooperierenden Adressaten ausgehen, werden sie auch „Inside-Out“-Strategien (Knapp, 2002, S. 7), „symbiotische“ Strategien (Gräsel, 2008, S. 202), „re edukative Strategien“ (Dalin, 1986, S. 24) oder Strategien der „partizipationsbezogenen Kontextsteuerung“ (Oelkers & Reusser, 2008, S. 234) genannt.

Eine eindeutige Zuordnung der Umsetzung der integrativen Schulform zu einer der voranstehend definierten Implementationsstrategien ist kaum möglich. Einerseits kann die Innovation infolge der Verankerung im Zürcher Volksschulgesetz als *Top-down-Strategie* verstanden werden. Es liegt eine „No-choice-policy“ (Harvey, 1992, S. 1) vor. Die Umsetzung ist verbindlich. Indes sind die Vorgaben aufgrund des einmal erstellten Konzepts nicht (entsprechend der Fidelity-Strategie) vollumfänglich starr geblieben, sondern wurden im Laufe der Implementation angepasst (z.B. Änderungen bzgl. Timeout von SuS oder betreffend der Bildung von Kleinklassen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2010b, Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011i)). Die Umsetzung der integrativen Massnahmen wurde als Prozess und nicht als „event“ (Fullan, 1982, S. 41) im Sinne des *Mutual-adaptation-Ansatzes* deklariert (z.B. gestaffelte Umsetzung der integrativen Massnahmen), und der Output steht im Vordergrund, nämlich eine ‚Schule für alle‘. Andererseits manifestieren sich Implementationen von schulischen Innovationen in Schulentwicklungsprozessen, bei denen die Innovationen von einzelnen Schulen ausgehen und getragen werden. Solche „situationsabhängige[n] Einzelmassnahmen“ (Gräsel & Parchmann, 2004, S. 198) entsprechen weitgehend dem *Bottom-up-Ansatz*. Aus diesem Grund werden im pädagogischen Feld kaum noch klassische Top-down- oder Bottom-up-Strategien angewendet, Mischformen sind die Regel (Oelkers & Reusser, 2008). Viele Top-down-Innovationsversuche zur Veränderung des gesamten Bildungssystems konnten offenlegen, dass mit dieser einen Strategie – wenn überhaupt – äussere Strukturen der Schulen verändert werden können, nicht aber die gewollte „Innovation der inneren pädagogischen Organisation und Handlungsweisen auf der unteren Ebene der einzelnen Schule“ (Holtappels, 1995, S. 8). Die Schule ist ein soziales, viel zu komplexes System, um es lediglich technokratisch zu betrachten. Deshalb sind für eine erfolgreiche Umsetzung personen- und organisationsbezogene Strategien unabdingbar, welche die Besonderheiten der einzelnen Schulen berücksichtigen:

- Die Personen an der Schule sind keine einfachen Abnehmer dienstlicher Aufträge, sondern „Subjekte innerschulischer Entwicklungsprozesse“ (Holtappels, 1995, S. 9).
- Einzelschulen sind keine „Zulieferinstitutionen“ (Holtappels, 1995, S. 9). Jede Schule hat ihre eigene ‚Logik‘, bzw. *Schulkultur* und interpretiert die von oben intendierten Ziele möglicherweise unterschiedlich (vgl. auch Kap. 2.2.3).
- Die Schule ist als soziale Institution zu verstehen, die stetig lernt, und sich deshalb weiterentwickelt. Die Strategie einer Innovation muss infolgedessen dergestalt konzipiert sein, dass sich die Lehrpersonen (z.B. bzgl. ihrer Kompetenzen) und die Organisation entwickeln können. *Innovation bedeutet Schulentwicklung* (Holtappels, 1995).
- Schulen arbeiten unter unterschiedlichen Bedingungen. Standardisierte Konzepte sind allein deshalb nicht zielführend (Holtappels, 1995).

Oelkers und Reusser (2008, S. 235) konkludieren: „Jenseits vereinfachender Reformprozessvorstellungen geht es darum, schulische Neuerungen unter Beteiligung wechselseitig voneinander abhängiger Akteure auf allen Systemebenen in einem ko-konstruktiven, mehrstufigen Entwicklungsprozess zu rekontextualisieren und daraus resultierende neue Kompetenzen, Routinen, Einstellungen und Identitäten aufzubauen“.

2.2.3 Einflussfaktoren auf die Implementation schulischer Innovationen

Wer schulische Innovationen durchführen will, muss sich also bewusst sein, dass die Implementation von Innovationen alle Ebenen des Bildungssystems tangiert und „lokale Entwicklungsarbeit“ (Oelkers & Reusser, 2008, S. 47) bedeutet. Die Umsetzung von schulischen Innovationen bedingt neue Strukturen der Organisation Schule, damit sie in der Schule „heimisch“ (Altrichter et al., 2005, S. 35) werden. Demgemäss bedeutet die Implementation von schulischen Innovationen stets *Schulentwicklung*. Für eine förderliche Schulentwicklung sind Verknüpfungen zwischen allen Ebenen des Bildungssystems notwendig, die für die Implementation unterstützend (und nicht hindernd) wirken (Oelkers & Reusser, 2008; Rolff, 1998). Diese Erkenntnis folgt dem theoretischen Ansatz der ‚lernenden Organisation‘ („Organizational Learning (OL)“ (z.B. Schein, 1996, S. 1), der davon ausgeht, dass eine schulische Innovation von einem komplexen und zirkulären Zusammenwirken zahlreicher Faktoren determiniert wird. Welche Faktoren für die Implementation von schulischen Innovationen förderlich (oder hinderlich) sind, ist in zahlreichen Studien untersucht worden. Fullan (1983) hat bereits in den frühen 1980er-Jahren eine Kategorisierung von interagierenden Einflussfaktoren auf schulische Innovationen vorgenommen, von der bis heute viele Autoren ausgehen (z.B. Altrichter & Wiesinger, 2004; Altrichter et al., 2005; Goldenbaum, 2012, 2013; Gräsel, 2010; Schaumburg,

Prasse & Blömeke, 2009; Snyder et al., 1992; Thomas, 1994). Zumeist werden vier Dimensionen unterschieden, die sich auf den Ebenen des Bildungssystems verorten lassen (vgl. Tabelle 2.2-1):

Tabelle 2.2-1: Einflussfaktoren auf die Innovationsimplementation.

Dimensionen / Ebenen	Einflussfaktoren
Innovation	(1) Relevanz und Bedarf der Innovation (2) Klarheit über Ziele und Mittel (3) Komplexität (4) Qualität, Kompatibilität, Praktikabilität
Makroebene: Schulsystem	(5) Informationssysteme (6) Zeit- und Ressourcenplanung (7) Langfristige Unterstützung und Begleitung (z.B. Lehrerfortbildung)
Mesoebene: Einzelschule	(8) Stabilität schulischer Kontexte (9) Strukturelle bzw. strategische Merkmale (10) Schulkultur (11) Schulleitung, Steuergruppen (12) Kooperation im Kollegium (13) Partizipation bei der Entscheidungsfindung
Mikroebene: Lehrkräfte*	(14) Qualifikationen, Kompetenzen (15) Einstellungen (16) Selbstwirksamkeit, Motivation

Anmerkungen: *=Zu den Akteuren der Mikroebene gehören auch die SuS und andere Betroffene (z.B. Eltern), die in dieser Tabelle nicht abgebildet sind. Auch deren Kompetenzen und Einstellungen haben einen Einfluss auf die Innovationsimplementation (Altrichter et al., 2005).

Innovation

Wie erfolgreich eine Innovation implementiert wird, hängt von den Dimensionen und Einflussfaktoren aus Tabelle 2.2-1 folgend davon ab, (1) welcher Bedarf an Lösungen bzw. welche Relevanz seitens der Schule wahrgenommen wird, (2) wie klar die Ziele und Mittel der Innovation sind und (3) wie komplex und (4) praktikabel sie ist (Altrichter et al., 2005; Fullan & Stiegelbauer, 1991; Goldenbaum, 2012; Snyder et al., 1992).

(1) *Relevanz und Bedarf*. Der Erfolg einer Implementation ist wesentlich davon abhängig, ob die Innovation Lösungen hervorbringt, deren Bedarf seitens der pädagogischen Praxis wahrgenommen und als relevant erachtet wird. Beurteilen Lehrpersonen und Schulleitungen (als die bedeutendsten Akteure der Implementierung) die Innovation als notwendig (z.B. Nachteile des aktuellen Systems für ausgewählte Schülergruppen), bzw. sehen sie einen relativen Vorteil gegenüber den bestehenden Praktiken (z.B. ‚Chancengleichheit‘ aller SuS), steigt die Chance für eine erfolgreiche Implementierung (Altrichter et al., 2005; Goldenbaum, 2012; Oelkers & Reusser, 2008; Rogers, 1995). In diesem Sinne ist es bei der Umsetzung der integrativen Schulform notwendig, vorgängig Informations- und Überzeugungsarbeit in der Gesellschaft und in besonderem Mass an den Schulen zu leisten. Die Lehrpersonen müssen die

Vorteile und die Relevanz einer integrativen Schulform kennen sowie verinnerlichen, damit sie bereit sind, die Konsequenzen, die eine solche Veränderungen nach sich ziehen, zu tragen (z.B. differenzierte Unterrichtsplanung und -gestaltung, enge Zusammenarbeit mit anderen Lehr- und Fachpersonen etc.).

(2) *Klarheit*. Speziell in der Anfangsphase der Implementation ist es von Relevanz, dass das schulische Personal Klarheit über die Ziele der Innovation sowie über mögliche Wege zur Erreichung dieser Ziele hat: Die Ziele müssen nachvollziehbar und konsistent formuliert, konkret, realistisch und operationalisierbar sein. Zu Beginn der Umsetzungsphase hilft es den Lehrkräften, praxisrelevante Handlungsvorschläge (z.B. konkrete Umsetzungsvorschläge für den Umgang mit Vielfalt im Unterricht, Praxisbeispiele etc.) zu erhalten. Auch später ist die Handlungsflexibilität der schulischen Akteure wesentlich für eine erfolgreiche Umsetzung. Gerade bei komplexen Innovationen sind klare Ziele entscheidend. Denn sind die Ziele diffus (z.B. Chancengleichheit der SuS vs. Sparmassnahmen), kann dies zu Skepsis bei den Lehrpersonen führen (Altrichter & Wiesinger, 2004; Fullan & Stiegelbauer, 1991; Goldenbaum, 2012; Lütgert & Stephan, 1983; Snyder et al., 1992; Warwas, Seifried & Meier, 2008).

(3) *Komplexität*. Komplexität bezieht sich auf den Schwierigkeitsgrad und das Ausmass der Veränderungen, welche die Innovation für die Personen am Ende der Umsetzungskette nach sich zieht. Viele Innovationen – wie auch die Implementation des schulischen Integrationskonzepts – benötigen eine Reihe von neuen Aktivitäten, neue Strukturen, veränderte Einstellungen, viel Engagement, ständige Diagnosen, modifizierte Unterrichtsstrategien, neue Materialien etc. Je komplexer die Innovation, desto schwieriger ist ihre Umsetzung und desto grösser die Gefahr des Misslingens. Gelingt sie jedoch, sind die Veränderungen in der Praxis einschneidender als bei einfacher gestalteten Innovationen, die zwar leichter umsetzbar sind, allerdings nur kleinere Veränderungen mit sich bringen (Altrichter & Wiesinger, 2004; Fullan & Stiegelbauer, 1991; Goldenbaum, 2012). Fullan und Stiegelbauer (1991) empfehlen demzufolge, komplexe Innovationen in einzelne Komponenten zu gliedern und Schritt für Schritt zu implementieren. Dafür ist jedoch Zeit erforderlich (mehr dazu unter Punkt (6)). Im Kanton Zürich wurde für die offizielle Umsetzung ein Schuljahr vorgesehen²⁴. Die Umsetzung der integrativen Schulform erfolgte in drei Staffeln (Schuljahr 2008/09, 2009/10, 2010/11), wobei jede Gemeinde einer Staffel zugeteilt wurde (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008a). Gemäss den Aussagen der Lehrpersonen aus der Studie von Reusser et al. (2013) reichte diese Zeit für eine konsolidierte Umsetzung allerdings nicht aus. Gräsel und Parchmann (2004, S. 204) pos-

²⁴ Da das Volksschulgesetz bereits seit 2005 in Kraft getreten war, waren die bevorstehenden Veränderungen jedoch schon zu diesem Zeitpunkt bekannt.

tulieren folglich ganz allgemein: „Die Innovation sollte im richtigen Ausmaß an die Praxis anknüpfen, also merkliche Veränderungen beinhalten, aber mit den Handlungsrouinen und den bestehenden Unterrichtspraktiken nicht völlig brechen“.

(4) *Qualität, Kompatibilität und Praktikabilität*. Die Betonung der Wichtigkeit einer hohen Innovationsqualität scheint auf den ersten Blick trivial zu sein. Es geht aber nicht lediglich darum, dass die Initianten eine qualitätsvolle Innovation entwickeln, sondern vor allem auch um die wahrgenommene Qualität seitens der Implementierenden. Innovationen müssen aufgrund der differierenden schulischen und lerngruppenbedingten Gegebenheiten zudem anpassbar und praktikabel sein (Altrichter & Wiesinger, 2004; Altrichter et al., 2005; Desimone, 2002; Fullan & Stiegelbauer, 1991; Oelkers & Reusser, 2008): „Wenn beteiligte Lehrkräfte Möglichkeiten sehen, die Vorgaben an ihr soziales Umfeld und die spezifischen Bedingungen ihrer Klassen anzupassen, sind sie Innovationen gegenüber aufgeschlossener“ (Gräsel & Parchmann, 2004, S. 204).

Weitere Einflussfaktoren können auf der *Makroebene* des Bildungssystems, der *Mesoebene* der Einzelschule, und der *Mikroebene* des Unterrichts (z.B. Fend, 2008a) verortet werden:

Makroebene: Bildungssystem

Als ‚Makroebene‘ wird die politisch-gesellschaftliche Ebene verstanden, „auf der „Bildungsmanagement“ stattfindet, das heisst, wo geplant, kontrolliert, unterstützt und im politischen Sinne Rechenschaft abgelegt wird“ (Oelkers & Reusser, 2008, S. 305). Es kann sich dabei um die nationale, aber auch wie im Fall der integrativen Massnahmen im Rahmen des Zürcher VSG um die kantonale (Bildungsdirektion des Kantons Zürich) oder die regionale Ebene (z.B. Schulgemeinde) handeln. Auf der Makroebene werden drei Faktoren, (5) der Aufbau geeigneter Informationssysteme, (6) eine adäquate Zeit- und Ressourcenplanung und (7) die langfristige Unterstützung und Begleitung von Lehrkräften und Schulleitungen, hervorgehoben, die eine erfolgreiche Implementation begünstigen:

(5) *Informationssysteme*. Der Aufbau, die Verfügbarkeit und Abrufbarkeit geeigneter Informationssysteme zur Umsetzung der Innovation ist für die Adressaten hilfreich und für eine erfolgreiche Umsetzung entscheidend (z.B. Informationsdokumente oder Handreichungen) (z.B. Altrichter & Wiesinger, 2004; Goldenbaum, 2013; Oelkers & Reusser, 2008). Der Kanton Zürich hat eine Vielzahl detaillierter Informationsbroschüren und Handreichen zu unterschiedlichen Aspekten der Neugestaltung der Sonderpädagogischen Massnahmen konzipiert und online

aufgeschaltet. Bedeutsam ist, dass die auf der Makroebene entwickelten Dokumente und Instrumente auf die lokalen Verhältnisse der Schule übertragen werden können (Oelkers & Reusser, 2008). Dass dies jedoch nicht immer einfach ist, zeigt z.B. eine Kernaussage des Evaluationsberichts zur Umsetzung der integrativen Massnahmen in den Volksschulen aus dem Kanton Basel-Stadt: „Die meisten der Konzepte und Handreichungen, welche die integrative Schulentwicklung unterstützen sollen, sind für die Schulen wenig anschlussfähig“ (Liesen & Lienhard, 2014, S. 15). Die Instrumente wären zwar inhaltlich und qualitativ einwandfrei (die erste Sichtweise ist also gegeben), jedoch für die Lehrpersonen und Schulleitung pädagogisch tendenziell wirkungslos (z.B. kann die Fülle an Konzepten und Handreichungen nicht in vernünftiger Qualität verarbeitet werden).

(6) *Zeit- und Ressourcenplanung.* Neben der Bereitstellung ausreichender finanzieller, materieller und personaler (sozialer) Ressourcen hat sich bei der Umsetzung schulischer Innovationen insbesondere der Zeitfaktor in zweifacher Weise als kritisch herausgestellt. Zum einen löst die Implementation von Innovationen einen erhöhten „workload“ (Desimone, 2002, S. 452) aus. Die Lehrpersonen benötigen Zeit, ihre neuen Aufgaben und Anforderungen zu planen und zu bewältigen etc. (z.B. veränderte Unterrichtspraxis, vermehrte Kooperation mit anderen Lehrpersonen etc.). Jedoch wird dafür oftmals keine zusätzliche Arbeitszeit zur Verfügung gestellt. Dieser Umstand führt häufig zu Frustration seitens der Lehrpersonen (z.B. Avramidis & Kalyva, 2007; Reusser et al., 2013; Scruggs & Mastropieri, 1996; mehr dazu im Kap. 2.4.2.3). Deshalb ist es essenziell, dass die Lehrpersonen die Möglichkeit erhalten, bezahlte Arbeitszeit in die neuen Anforderungen zu investieren (Desimone, 2002; Fullan, 1983; Oelkers & Reusser, 2008). „School reform takes more time than is typically allocated to it, and much of that time is not paid for“ (Adelman & Pringle, 1995, S. 29). Zum anderen geht es um das *Umsetzungstempo* der Innovation: Schulinnovationen setzen Zeit voraus, zwischen fünf bis zu 50 Jahren, bis die Innovation vollständig in der Schule implementiert wird (Desimone, 2002). Es muss daher genügend Zeit eingeplant und geschaffen werden.

(7) *Langfristige Unterstützung und Begleitung.* Wichtig ist die nachhaltige Unterstützung und Begleitung von Schulleitungen und Lehrkräfte durch die zentralen Innovationsträger und lokalen Behörden während der Umsetzungsphase. Zu diesen gehören z.B. Prozessberatungen oder – ganz essenziell – innovationsbezogene *Lehrerweiterbildungen*. Diese sind im Rahmen der Veränderungen unabdingbar und sollten „neben den für die Umsetzung erforderlichen Kompetenzen auch Einstellungen, Überzeugungen und subjektive Theorien der Lehrkräfte berücksichtigen“ (Gräsel & Parchmann, 2004, S. 204) (siehe dazu ebenfalls Mikroebene: Lehrkräfte). Lehrerfortbildungen regen zur Kooperation im Kollegium an (siehe dazu auch Mesoebene: Einzelschule): Durch die intensive Zusammenarbeit während der Weiterbildungen

(oftmals in Form von Gruppenarbeiten), die gegenseitige Unterstützung und gemeinsame Reflexion von Erfahrungen, wird eine „tiefe Übernahme von Innovationen“ (Gräsel, 2010, S. 12) gefördert. Im Gespräch kann zudem die Akzeptanz des ‚Neuen‘ ausgehandelt und gestützt werden. In der Literatur wird schliesslich betont, dass Weiterbildungen speziell dann wirksam sind, wenn sie langfristig angelegt sind und somit Phasen des Ausprobierens und der Reflexion erlauben. Zudem sind sie gewinnbringend, wenn sie sich nicht nur an einzelnen Personen orientieren, sondern an der Schule als Ganzes (inkl. Schulleitung) (Altrichter et al., 2005; Goldenbaum, 2012; Gräsel & Parchmann, 2004; Gräsel, 2010; Oelkers & Reusser, 2008; Pröbstel, 2008). Im Kanton Zürich sind am Anfang der Umsetzungsphase drei Weiterbildungshalbtage für die Lehrpersonen verpflichtend vorgeschrieben worden, weitere vom Kanton nicht finanzierte, fakultative schulinterne Weiterbildungen stehen im Angebot. Zudem existieren eine Hotline und ein Coachingangebot für die Unterstützung in schwierigen Situationen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011h, Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2014).

Mesoebene: Einzelschule

Die Mesoebene – die Ebene der Einzelschule – gilt derzeit als „zentrale Handlungs- und Gestaltungsebene“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 137). Galt sie früher noch als Institution, die von der Politik entworfene Rahmenbedingungen geradewegs umzusetzen hat (direkte Top-down-Steuerung), wird die Einzelschule heute als selbstständige „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, 2008b, S. 146), mit grossem Verantwortungsbereich und Spielraum verstanden (z.B. Aufteilung finanzieller Mittel, Organisation des Lernens, Schulleitbilder etc.) (Fend, 2008b; Trautmann & Wischer, 2011). Dieses Verständnis wurde durch schulbezogene Implementationsstudien bestätigt. Sie gelangten stets zu dem Ergebnis, dass der Erfolg von Innovationen nicht von der Makroebene (Bildungssystem), sondern von der Ebene der Einzelschule abhängt (z.B. Holtappels & Bauer, 1995). Dementsprechend haben sich auf der Suche nach Erfolgsfaktoren für die Implementation von Innovationen auf der Ebene der Einzelschule verschiedene Faktoren herauskristallisiert. Zu diesen gehören (8) Stabilität von schulischen Kontexten, (9) strukturelle bzw. strategische Merkmale der Einzelschule, (10) die Schulkultur, (11) die Schulleitung (bzw. Steuergruppe), (12) die Kooperation im Lehrerkollegium, sowie (13) die Partizipation bei der Entscheidungsfindung.

(8) Stabilität schulischer Kontexte. Ein stabiles schulisches Umfeld fördert eine erfolgreiche Implementation und das Vorantreiben von Innovationen. Insofern sind bspw. zu viele (parallel laufende oder dicht aufeinander folgende) Innovationen oder viele Wechsel auf personeller Ebene (Schulleitungen, Lehrpersonen und Lernende) zu vermeiden (Altrichter et al., 2005;

Goldenbaum, 2012; Gräsel, 2010). Oftmals ist jedoch genau dies der Fall: Verschiedene schulische Innovationen fallen zeitliche nah an- oder aufeinander, und strukturelle Veränderungen resultieren häufig in personellen Veränderungen (z.B. Kündigungen von Lehrpersonen oder Schulleitenden, die mit den Veränderungen nicht mitgehen können oder wollen) (z.B. Reusser et al., 2013).

(9) *Strukturelle bzw. strategische Merkmale*. Ob eine Innovation erfolgreich implementiert werden kann, hängt des Weiteren von der *Kompatibilität der Innovationsziele mit den Zielen der Schulen* ab. Deshalb ist es unabdingbar, die Ziele der Makroebene mit den strategischen Zielen und längerfristigen Entwicklungen der Einzelschulen abzustimmen (siehe dazu auch die Dimension ‚Innovation‘). *Strukturen, Instrumente und Prozesse* an den Einzelschulen müssen im Zuge der Innovation partiell angepasst werden (z.B. Materialien für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen, Festlegung von Kooperationszeiten im Team, Hospitationsmöglichkeiten, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten etc.). Nicht zuletzt müssen vornehmlich *Karrieremuster* und *Anreizsysteme* aufgrund der Innovation überdacht und mit ihr ins Gleichgewicht gebracht werden. Fehlen derartige Anpassungen, kann die Innovation zu fehlender Motivation und Akzeptanz, bis hin zur inneren Kündigung gegenüber der Implementation führen (Altrichter et al., 2005; Sonntag, Stegmaier & Jungmann, 1998; Trautmann & Wischer, 2011). Hinsichtlich der integrationsspezifischen Karrieremöglichkeiten sind mit der Einführung integrativer Schulen zum Beispiel die Ausbildung im Bereich der Schulischen Heilpädagogik oder die Weiterbildung als DaZ-Lehrpersonen möglich (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011h). Anreizsysteme könnten wiederum so geschaffen werden, dass bspw. ‚Good practice‘-Schulen, die aufgrund ihrer langjährigen erfolgreichen Erfahrungen mit Aspekten im Umgang mit Vielfalt (z.B. altersdurchmisches Lernen, Lerncoaching etc.) durch Anreizsysteme wie z.B. Entgeltung, anderen Schulen beratend zur Seite stehen könnten (Reusser et al., 2013).

(10) *Schulkultur*. Viele schulpädagogische Ansätze gehen davon aus, dass die Schulkultur (oder Schulethos²⁵) einen erheblichen Einfluss auf die Erfolgschance von Innovationsimplementationen hat (Goldenbaum, 2012). Lediglich eine Veränderung der Schulkultur, welcher sich eine grosse Mehrheit des Schulpersonals anschliesst und den Wunsch nach der Veränderung fördert, kann zu einer erfolgreichen Neuerung führen (Rowan, Camburn & Barnes, 2004). Mit dem Begriff *Schul,kultur* werden drei Aspekte assoziiert (Holtappels, 1995): Der Begriff Kultur impliziert erstens, dass die Schule eine eigene Kultur, also ein eigenes kulturelles

²⁵ Betreffend Haltungen und Einstellungen innerhalb der Einzelschule (z.B. zum Umgang mit Heterogenität), hat sich neben dem Begriff ‚Schulkultur‘ auch der Begriff ‚Schulethos‘ etabliert. Gemeint ist damit „eine Grundstruktur bestimmter Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensmuster, die für die Schule insgesamt charakteristisch wird“ (Rutter, Maughan, Mortimore und Ouston, 1980, S. 211). Es geht dabei um eine Art kollektiver Wertorientierungen, „die in einem gemeinsamen erarbeiteten pädagogischen Leitbild der Schule resp. des Kollegiums festgeschrieben werden; und denen sich die Akteure verpflichtet fühlen (sollen)“ (Trautmann und Wischer, 2011, S. 139).

Innenleben, aufweist, mit eigenen Normen und Werten, Umgangsformen und inhaltlich-methodischen Abläufen. Zweitens hat eine Kultur etwas mit Geschichte, Traditionen, aber auch mit Wandel und Entwicklung zu tun. In diesem Sinne haben Schulen zwar ihre Vergangenheit und Traditionen, sie werden allerdings ebenfalls von Trends beeinflusst und entwickeln sich stets weiter. Demgemäss können Schulen nicht als ein zeitloses, starres Gebilde betrachtet werden. Vielmehr sind sie in ständiger Bewegung und entwickeln dabei eine gewisse schulspezifische Eigendynamik. Drittens impliziert der Kulturbegriff, dass eine Schulkultur nicht durch Top-down-Entscheidungen oder durch externe Instanzen entsteht, sondern dass sie vor allem Resultat einzelschulspezifischer Aushandlungsprozesse ist, und durch die subjektiven Einstellungen des Schulpersonals geprägt ist. Holtappels (1995) definiert Schulkultur entsprechend als

die Gesamtheit der in schulischen Bildungs- und Erziehungsprozessen vermittelten Inhalte, die sie vermittelnden Lehr- und Erziehungsformen und bereitgestellten Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten. Schulkultur bezieht sich damit auf Bildungsinhalte und -anforderungen, erzieherische Werte und Normen ebenso wie auf die Ausprägungen der Interaktionsformen und Beziehungsstrukturen. Damit sind auch Führungsstil und Umgangsformen, Kooperationshandeln und Entscheidungsstrukturen, Engagement und emotionaler Bezug zur Schule sowie Berufsethos und erzieherische Einstellungen der Schulleitung und des Kollegiums Bestandteil von Schulkultur. (S.11)

Mit der Umsetzung des schulischen Integrationsauftrags wird die Schulkultur infolgedessen ebenso in hohem Mass tangiert. Für eine erfolgreiche Implementierung ist es essenziell, die bestehende Schulkultur mit der „Kultur des Innovationsvorschlags und dessen Implementierungsprozess abzustimmen“ (Altrichter & Wiesinger, 2004, S. 226), denn: „Structural change requires cultural change“ (Schlechty, 1990, S. 16–17).

(11) *Schulleitung, Steuergruppen.* Schulleitungen nehmen als ‚Management‘ eine Schlüsselrolle ein, wenn es darum geht, Neuerungen in den Schulen umzusetzen. Auch wenn die Innovation ‚von oben‘ vorgegeben ist, so hat die Schulleitung in ihrer Position einen erheblichen Einfluss auf die Implementation (z.B. Möglichkeit zur Ressourcenverteilung, zur Anerkennung und Ermutigung des Personals, zum Schutz äusserer Einmischung etc.). Ihre (positive) Einstellung zur Innovation, ihr Commitment, Engagement und ihre Loyalität gegenüber der Innovation sind massgeblich für die Implementation, nicht zuletzt weil sie entscheidende Auswirkungen auf die Akzeptanz der Neuerung und Einstellungen in der gesamten Schule und ihrer Umgebung (Eltern, Schulaufsicht etc.) haben (z.B. Altrichter & Wiesinger, 2004; Altrichter et al., 2005; Desimone, 2002; Fullan & Stiegelbauer, 1991; Gräsel & Parchmann, 2004; Mandell & Strain, 1978; Warwas et al., 2008). „The principal is the most likely person to be in a position to shape the organisational conditions necessary for success such as the development of

shared goals, collaborative work structures and climates, and procedures for monitoring results“ (Fullan, 1994, S. 2842). Studien zur Rolle der Schulleitungen bei der Implementation von Innovationen konnten eine Reihe von Merkmalen aufzeigen, die förderlich für eine erfolgreiche Implementation sind (z.B. Desimone, 2002; Geijssels, Slegers, Leithwood & Jantzi, 2003; Goldenbaum, 2012; Gräsel & Parchmann, 2004; Smith et al., 1997): Schulleitungen begünstigen die Umsetzung, wenn sie ...

- ... die Lehrpersonen für die Innovation motivieren können.
- ... klare Vision geben können (z.B. Erreichung einer ‚Schule für alle‘).
- ... die Lehrpersonen bei der Umsetzung unterstützen (z.B. Bedürfnisse der Lehrpersonen abholen und gemeinsame Planung der Zusammenarbeitsweise während des gesamten Umsetzungsprozesses).
- ... Vertrauen in die Professionalität der Lehrpersonen haben.
- ... ein entwicklungsanregendes Umfeld für das schulische Personal schaffen.
- ... den Lehrpersonen die Möglichkeit bieten, die Innovation zu ihrer ‚eigenen Innovation‘ zu machen.
- ... eine adäquate Ressourcenverteilung vornehmen (z.B. flexibel gestaltete Ressourcenverteilung je nach Bedarf) etc.

Besonders förderlich sind Schulleitungen vom Typ ‚Initiator‘²⁶(Hall & Hord, 2006): Initiatoren

haben klare, langfristig angelegte Richtlinien und Ziele, auch in Bezug auf die Implementation von Innovationen. Außerdem haben sie genaue Vorstellungen davon, wie eine gute Schule und guter Unterricht sein sollten. Sie arbeiten intensiv dafür, diese Vision zu erreichen und können Innovationen mit ihrer Vision verbinden. Initiatoren haben hohe Erwartungen an sich selber, die Schüler und die Lehrkräfte; diese Erwartungen werden von ihnen kommuniziert und durch regelmäßigen Austausch überprüft. Entscheidungen treffen sie unter Berücksichtigung der Schulziele und der Schülerschaft, wobei sie auch Vorschläge aus dem Lehrerkollegium einbeziehen. (Goldenbaum, 2012, S. 112)

Die Umsetzung der integrativen Schulform ist demzufolge ohne (oder gegen den Willen von) Schulleitungen kaum umsetzbar. Durch ihre strategisch relevante Positionierung (zwischen Lehrerkollegium, Eltern, Schulgemeinde und Kanton), ihre Rolle als Führungskraft, Antreiber der Umsetzung etc. „werden Schulleiter strukturell zu einflussreichen Schlüsselpersonen“ (Holtappels, 2007, S. 25).

Im deutschsprachigen Raum haben sich in den letzten Jahren auch schulinterne *Steuergruppen* etabliert, wenn es um die Umsetzung von Innovationen geht. Während die Schulleitung

²⁶ Zwei weitere Typen sind: (1) ‚Responder‘ (eher reaktive, freundliche, zuvorkommende und vertrauensschenkende Schulleitung, die bei Bedarf Hilfe leistet) und (2) ‚Manager‘ (eher aktive, delegierende, fordernde, jedoch hilfsbereite, den Innovationsfortschritt kontrollierende Schulleitung) (Hall und Hord, 1987).

eher die Rolle des „instructional leader“ (Fullan, 2002, S. 1) im Sinne eines didaktischen und pädagogischen Führers übernimmt und somit eher als ‚Agent‘ agiert (Teams bilden, moderieren, motivieren etc.) (Hall, 1988), übernehmen Steuergruppen für eine bestimmte Zeit das Management und die Steuerung einer Implementation. Eine Anzahl von (durch das Kollegium gewählten) Lehrkräften schliesst sich zusammen und übernimmt für eine gewisse Zeit differierende Funktionen (z.B. Koordination, Organisation, Beratung etc.). Empirische Ergebnisse belegen, dass Steuergruppen durch die Realisierung wesentlicher Entwicklungsschritte im Implementationsprozess zu einer erfolgreichen Umsetzung beitragen (Goldenbaum, 2012).

(12) *Kooperation im Kollegium.* Ein weiterer erfolgsrelevanter Faktor für die Umsetzung von Innovationen ist ein funktionierendes, kooperierendes Lehrerkollegium (z.B. Fullan & Stiegelbauer, 1991; Goldenbaum, 2012; Gräsel, 2010; Oelkers & Reusser, 2008). Mit der Umsetzung der schulischen Neuerung müssen neue Bedeutungen, Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Fertigkeiten etc. erlernt werden. Die Qualität dieser Lernprozesse hängt massgeblich davon ab, ob ihn Lehrpersonen individuell durchlaufen, oder ob sie mit anderen Lehrpersonen kooperieren (im Sinne einer „sozialen Gemeinschaft“; Gräsel, 2010, S. 12), indem sie Ideen austauschen, sich gegenseitig vertrauen und unterstützen, offen kommunizieren etc. Pröbstel (2008) konnte nachweisen, dass nicht die Zusammenarbeit per se entscheidend ist für eine erfolgreiche Implementation, sondern deren Qualität, wie bspw. die Verfolgung gemeinsamer, aufgabenorientierter Innovationsziele, oder dass Uneinigkeiten in Bezug auf die Innovation offen diskutiert werden. Bei der Umsetzung der integrativen Schulform sind die Anforderungen an die Zusammenarbeit im Schulteam besonders gefordert. Während die verschiedenen Fachkräfte (Regellehrkräfte, Fachkräfte der schulischen Heilpädagogik, DaZ-Lehrpersonen, Therapeutinnen und Therapeuten etc.) früher mehrfach „nett nebeneinanderher gearbeitet“ (Kummer Wyss, 2014, S. 88) haben, müssen sie nun eng miteinander kooperieren. Sie müssen den Unterricht gemeinsam planen, durchführen (z.B. Teamteaching), evaluieren, anpassen etc. Für eine gelingende Umsetzung der schulischen Integration ist eine gute Kooperation dementsprechend entscheidend. Die Zusammenarbeit bringt jedoch verschiedene Herausforderungen mit sich: So müssen zum Beispiel die Rollen zwischen den Fachkräften geklärt werden, da sie sich die Verantwortungen und Aufgaben teilen. Die vielen Absprachen benötigen zudem sehr viel Zeit. Namentlich schulische Heilpädagogen, die für SuS in zum Teil zahlreichen unterschiedlichen Lerngruppen zuständig sind, sind davon betroffen. Die Belastungswerte für den Bereich der Zusammenarbeit sind entsprechend hoch (z.B. Baumann, Henrich & Studer, 2012a; Forneck & Schriever, 2010; Henrich, Baumann & Studer, 2012; Reusser et al., 2013). Kunz, Maag, Merki, Werner und Luder (2013) konnten in ihrer Studie aufzeigen, dass nach Einschätzung von Lehrpersonen die Zusammenarbeit vor allem dann implementationsförderlich ist, wenn es zu einem wechselseitigen Austausch über den integrativen Unterricht bzw.

zum Umgang mit Heterogenität sowie zu regelmässigen Hospitation (Unterrichtsentwicklung), aber auch zu regelmässigen Reflexionen über Veränderungen in der Schule (Schulentwicklung) kommt.

(13) *Partizipation bei der Entscheidungsfindung.* Schliesslich ist auch die Einbindung des schulischen Personals in die Entscheidungsfindung von Bedeutung. Im Bildungsbereich ist dies meist nur bedingt möglich, da Innovationen grösstenteils top-down entwickelt werden und die Schulleitung bzw. Lehrpersonen der Einzelschule erst spät, mit einem fertigen Innovationsplan konfrontiert werden. Eine frühe Einbindung in den Planungsprozess wäre allerdings generell wünschenswert, da sie einerseits die Bereitschaft der Lehrpersonen erhöht, die neuen Praktiken in ihr Repertoire aufzunehmen, andererseits auch die Möglichkeit bietet, frühzeitig allfällige Professionalisierungsanpassungen vorzunehmen. Nicht zuletzt könnte Innovation besser an die lokalen Bedingungen der Einzelschule angepasst werden (Altrichter & Wiesinger, 2004; Thomas, 1994).

Mikroebene: Lehrkräfte (und weitere Akteure)

Auf der *Ebene des Unterrichts* geht es darum, die festgelegten Inhalte neu zu deuten, auszuwählen und für den Unterricht zu arrangieren. Zur Mikroebene werden die Lehrkräfte, die Lernenden und die Erziehungsberechtigten gezählt, wobei an dieser Stelle die Lehrpersonen und ihre Innovationsimplementation im Mittelpunkt stehen: Die Lehrpersonen müssen die Innovation ‚verstehen‘, sie als sinnvoll erleben, sie für sich „nacherfinden“ (Zapf, 1989, S. 176), erproben und als Routine ausprägen. Subjektive Faktoren auf der Ebene der Lehrpersonen üben dabei einen entscheidenden Einfluss auf das Zustandekommen und den Verlauf der Innovation aus (Fend, 2008a; Holtappels, 1995; Kussau, 2007; Oelkers & Reusser, 2008). Im Folgenden wird auf drei Merkmale eingegangen: (14) Qualifikationen bzw. Kompetenzen der Lehrpersonen sowie psychologische Merkmale wie (15) Einstellungen, (16) Selbstwirksamkeitsüberzeugungen oder die Motivation der Lehrpersonen.

(14) *Qualifikationen, Kompetenzen.* Die Umsetzung der schulischen Integration auf der Unterrichtsebene ist ohne die entsprechenden Qualifikationen und Kompetenzen der Lehrpersonen, die für einen integrativen Unterricht notwendig sind, unmöglich. Der Unterricht in heterogenen Lerngruppen erfordert ein differenziertes didaktisches Angebot und somit eine Abkehr von einer Orientierung am ‚Durchschnittsschüler‘ bzw. einer (alleinigen) Lehrerrolle als Stoffvermittlerin. Ziel ist es, mittels (binnen-)Differenzierung möglichst individuell auf die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. In der Literatur werden derartige Lernangebote

als innere Differenzierung, offener Unterricht, adaptiver Unterricht, altersdurchmisches Lernen etc. bezeichnet. Entscheidend ist, „dass die Differenzierung nicht nur auf der Ebene der lernorganisatorischen Oberflächenstruktur des Unterrichts erfolgt (Methoden, Sozial- und Inszenierungsformen), sondern auch die Ebene der Tiefenstruktur und damit die Qualität der Lern- und Interaktionsprozesse der SuS einschliesst“ (Reusser et al., 2013, S. 365). Die benötigten Kompetenzen betreffen allerdings nicht nur den Unterricht im engeren Sinne, sondern schliessen (neu) auch solche mit ein, die es für die Zusammenarbeit in den multiprofessionellen Teams braucht, damit die Kooperation zwischen Regel- und Spezialfachkräften funktioniert. Insgesamt hat sich der Aufgabenbereich – und die damit verbundenen benötigten Kompetenzen und Qualifikationen – ausgedehnt: „Neben den klassischen Aufgaben der Stoffvermittlung werden zunehmend Funktionen wie Diagnostizieren von Lernständen, individuelle Lernunterstützung, Lernberatung und Teamarbeit wichtig“ (Reusser et al., 2013, S. 2). Für eine optimale Qualifikation dieser Bereiche sind Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen notwendig²⁷ (siehe auch Makroebene: Bildungssystem).

(15) *Einstellungen.* In der Implementationsforschung herrscht ein allgemeiner Konsens darüber, dass die Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber der Innovation und ihrer Implementation für die Umsetzung absolut entscheidend sind. Je stärker sie die Innovation akzeptieren, für nützlich, relevant und realisierbar halten, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie sie umsetzen. Die Lehrpersonen stellen das Neue den bisherigen (z.T. tief verankerten) Einstellungen und Handlungsweisen gegenüber und überprüfen die Vereinbarkeit. Besteht eine zu hohe Diskrepanz, kann es zu Ablehnung und Widerständen kommen. Die Bereitschaft zur Veränderung kann von Schule zu Schule variieren. Dies liegt zum einen am Personal, zum anderen an der Schulkultur (siehe auch Mesoebene: Einzelschule) (Altrichter & Wiesinger, 2004; Altrichter et al., 2005; Blumenfeld, Fishman, Krajcik, Marx & Soloway, 2000; Goldenbaum, 2012; Gräsel & Parchmann, 2004). Im Kontext einer gelingenden Umsetzung der integrativen Schulform wird den Lehrereinstellungen dieselbe hohe Bedeutung zugesprochen (z.B. Cook, 2001; deBoer et al., 2012; Dumke et al., 1989; Eberwein & Knauer, 2009; Martin, 1974; Norwich, 1994; Richards, 1999; Salend, 2011; Tillmann, 2005; van Reusen, Shoho & Barker, 2001). Da die Einstellungen von Lehrpersonen (zur Machbarkeit von schulischer Integration) den Fokus der vorliegenden Studie bilden, wird im späteren Verlauf im Detail auf sie, ihre Komponenten, Rolle etc. eingegangen (vgl. Kap. 2.3, Kap. 2.4).

²⁷ Eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Umsetzung der schulischen Integration auf der Unterrichtsebene wird bspw. bei Reusser et al. Reusser, Stebler, Mandel und Eckstein (2013) vorgenommen.

(16) *Selbstwirksamkeit, Motivation*. Die Bereitschaft der Lehrpersonen, ihre bisherigen Praktiken und Einstellungen entsprechend der Innovation zu verändern, hängt schliesslich auch von individuellen Merkmalen wie der Selbstwirksamkeit²⁸ oder Motivation ab (Goldenbaum, 2012). Die *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* als psychologisches Konstrukt übt zwar z.B. gemäss Ajzen (1991) keinen direkten Einfluss auf die Implementation von Innovationen aus, aber die Überzeugung handlungsmächtig zu sein und somit das Vertrauen in sich selbst, begünstigen die Bereitschaft zu Veränderungen. Die *Motivation* hängt in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) und die pädagogische Interessentheorie (Krapp & Prenzel, 1992) im besonderen Mass von drei Aspekten ab: Der (1) persönlich wahrgenommenen Bedeutsamkeit, (2) dem Kompetenzerleben, die neuen Anforderungen bewältigen zu können, und (3) dem Autonomieerleben, gewisse Dinge mitbestimmen zu können. Schellenbach-Zell (2009) postuliert infolgedessen, stetig die inhaltliche Relevanz der Innovation zu verdeutlichen, den Lehrpersonen Strategien zur Bewältigung anfallender Aufgaben aufzuzeigen, sowie ihnen eigene Handlungsspielräume zu lassen.

Neben den Lehrpersonen gehören weitere Akteure der Mikroebene zu den Einflussträgern bei der Umsetzung von schulischen Innovationen. Sie stehen vorliegend zwar nicht im Zentrum des Interesses, dennoch soll auf sie hingewiesen werden: Wenn die Innovation für die *Lernen-**den* nicht verständlich ist, ihren Bedürfnissen widerspricht, sie über- oder unterfordert, so widersetzen sie sich womöglich der Implementation. Auch *schulisches Personal*, das nicht unterrichtet (z.B. Sekretariatspersonal, Schulwart etc.) kann die Schulinnovation unterstützen oder behindern (Altrichter et al., 2005). Schliesslich ist der *Einbezug der Eltern* wesentlich. Ihre Einstellungen und Unterstützung zuhause kann eine bedeutende Auswirkung auf die Fähigkeiten der Kinder haben, die schulischen Angebote im Rahmen der Innovation optimal zu nutzen (Oelkers & Reusser, 2008).

Zusammenfassung

Die Implementation der integrativen Schulform auf der Schulebene ist als Schulentwicklungsprozess zu verstehen, in dessen Rahmen die (Mitglieder der) einzelnen Schulen aufgefordert sind, ihre Strukturen, Prozesse und Handlungen auf der Basis des Gesetzes vor Ort zu verändern. In diesem Kapitel wurde eine Reihe von Faktoren aufgeführt, die auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems einen Einfluss auf die Implementation von schulischen In-

²⁸ Der Selbstwirksamkeit(erwartungs)begriff (engl. *self efficacy*) stammt vom Psychologen Albert Bandura (geb. 1925) und bezeichnet die „subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenzen bewältigen zu können“ (Schwarzer, 2004, S. 12).

novationen ausüben können (Übersicht: Tabelle 2.2-1, S. 50). Sämtliche dieser Faktoren stehen in einem „systemischen Zusammenhang“ (Altrichter & Wiesinger, 2004, S. 229) und müssen in Verbindung zueinander verstanden werden: „Single-factor theories of change are doomed to failure. [...] Effective implementation depends on the combination of all the factors [...]“ (Fullan, 1994, S. 1946). Wie die Faktoren jedoch genau zusammenhängen, ob alle gegeben sein müssen für eine erfolgsgünstige Implementation, in welchem Verhältnis sie zueinander stehen, welche Bedeutung sie im Gesamtprozess der Implementation haben etc., diese Fragen sind noch ungeklärt (Luchte, 2005). Unbestritten zeigen die vielfältigen Einflussfaktoren jedoch auf, wie komplex die Implementierung von schulischen Innovationen ist. Es ist mit „nicht-linearen Entwicklungen zu rechnen, mit konflikt- und umwegreichen Prozessen, mit Unsicherheit, mit Such- und Probierphasen, mit Erfolgen und Rückschlägen, mit Verzögerungen, mit Beharrungstendenzen, mit Orientierungsverlusten und Reorientierung, mit Veränderungsabbruch, mit unvollendeten Veränderungen, mit Stagnation, mit ungleichgewichtigen Entwicklungen etc.“ (Kussau, 2007, S. 288). Altrichter et al. (2005, S. 34) definieren Implementation von Schulinnovation deshalb wie folgt:

Implementation ist ein

- *komplexer* (d.h. unter vielfachen Bedingungen und Wechselwirkungen stehender)
- *Prozess* (d.h. er erstreckt sich in der Zeit)
- *des Lernens auf verschiedenen Ebenen* (d.h. individuelle Lernprozesse werden von Gruppenlernprozessen und organisationalem Lernen ergänzt, das nach einer Veränderung relevanter Strukturen, Prozesse und Kulturen strebt),
- der zu (partiell) neuen *Kompetenzen, Einstellungen, Praktiken und Identitäten* der AkteurInnen
- und neuen *Strukturen* der betroffenen Organisationen führt,
- in dem sich Phasen der *Forschung, Entwicklung und ‚Anwendung‘* nicht streng unterscheiden lassen.

Die Implementation einer flächendeckenden integrativen Schulform bedingt Veränderungen auf allen Ebenen des Bildungssystems. Welche Faktoren für eine gelingende Umsetzung entscheidend sind, lässt sich wie folgt zusammenfassen:

Wird die integrative Schulform als eine positive und bedeutsame Innovation wahrgenommen (z.B. die Einschätzung, dass ein integratives Schulsystem zu besseren Berufschancen leistungsschwacher Lernenden führt), die einen Mehrwert zur vorherigen Praxis erzeugt (z.B. zu einer Erweiterung der eigenen unterrichtsbezogenen Kompetenzen führt), deren Ziele und Hintergründe verständlich kommuniziert wurde (z.B. Ziel der ‚Chancengleichheit‘), deren Komplexität sich herunterbrechen lässt (z.B. durch die gestaffelte Umsetzung), und die Spielräume lässt für kontextbedingte Modifikationen (z.B. Zusprache von zusätzlichen Förderlektionen

nach Bedarf), so steigen die Chancen auf eine erfolgreiche Implementation. Die auf der *Makroebene* vom Kanton Zürich zur Verfügung gestellten detaillierten und zahlreichen Informationsbroschüren sowie Handreichungen zu Aspekten der Neugestaltung der Sonderpädagogischen Massnahmen tragen ebenso zu den erhöhten Chancen bei (*Informationssysteme*). Dabei gilt es jedoch zu beachten, dass die Übertragbarkeit auf die lokalen Verhältnisse der Schule gewährleistet sein muss. Neben ausreichenden finanziellen, materiellen und personalen (sozialen) *Ressourcen*, benötigen die Lehrpersonen des Weiteren genug bezahlte *Arbeitszeit*, damit sie die neuen Anforderungen bewältigen können (z.B. veränderte Unterrichtspraxis, vermehrte Kooperation mit anderen Lehrpersonen etc.). Zudem gilt im Allgemeinen, genügend Zeit für die Umsetzung an den Schulen einzuplanen und das Umsetzungstempo ggf. entsprechend anzupassen. Nicht zuletzt ist die *langfristige Unterstützung* und Begleitung des Kantons für die erfolgreiche Umsetzung massgebend, sei es bspw. durch entsprechende Fortbildungen für Lehr- und Fachpersonen (z.B. im Bereich der Sonderpädagogik) oder durch Coachingangebote. Auf der *Mesoebene* – der Ebene der Einzelschulen – ist auf die *Stabilität* des schulischen Kontexts zu achten und zeitgleiche oder zeitnahe Umsetzungen von anderen Innovationen zu vermeiden. Zudem ist von vielen personellen Wechsels abzusehen. Schulen sollen zudem *strategisch denken* und ihren Mitarbeitenden die Möglichkeit bieten, ihre Karrieren im Zuge der Veränderungen durch die integrative Schulform ‚mitverändern‘ zu lassen. Die existierenden Ausbildungen im Bereich der Schulischen Heilpädagogik oder die Weiterbildung als DaZ-Lehrpersonen bieten bspw. derartige Möglichkeiten. Bei der Umsetzung der integrativen Schulform sind zudem die Anforderungen an die *Zusammenarbeit* im Schulteam besonders hoch. Regel- sowie Fach(lehr)kräfte müssen in allen Unterrichtsbereichen eng kooperieren (Planung, Durchführung, Evaluation, Anpassungen des Unterrichts). Die Belastungswerte fallen entsprechend hoch aus. Ein wechselseitiger Austausch über den integrativen Unterricht bzw. zum Umgang mit Heterogenität sowie regelmässige Hospitationen und Reflexionen über Veränderungen in der Schule, erhöhen die Chancen einer gelingenden Umsetzung. Schliesslich muss die *Schulkultur* verändert werden. Ohne Abstimmung der bestehenden Schulkultur mit der ‚neuen Innovationskultur‘ stehen die Gelingenschancen der Umsetzung der integrativen Schulform in einzelnen Schulen schlecht. Die *Schulleitung* nimmt dabei im Speziellen eine essenzielle Rolle ein. Durch ihre Rolle als Führungskraft und ‚Antreiber‘ der Umsetzung trägt sie in hohem Mass zum Erfolg bei. Die Umsetzung der integrativen Schulform ist ohne (oder gegen den Willen von) Schulleitungen generell kaum umsetzbar. Auf der *Mikroebene* sind die Lehrpersonen besonders herausgefordert, insbesondere wenn bis anhin im Unterricht noch nach weitgehend konservativen Standards gearbeitet worden ist. Denn es führt kein Weg daran vorbei, den Unterricht methodisch wie didaktisch differenziert zu gestalten, den Überblick über die verschiedenen Leistungsstände der Lernenden zu halten, sie möglichst individuell zu

fördern, mit unterschiedlichen Lehr- und Fachpersonen zusammenzuarbeiten etc. Folgerichtig ist die Umsetzung der integrativen Schulform ohne die entsprechenden *Kompetenzen* der Lehrpersonen, die für einen integrativen Unterricht erforderlich sind, unmöglich. Für eine optimale Qualifikation dieser Bereiche sind Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen auf der Makro- und Mesoebene notwendig. Hohe fachspezifische Kompetenzen, eine positive *Selbstwirksamkeitsüberzeugung*, eine hohe *Motivation* und allen voran eine positive *Einstellung* der Lehrpersonen zur integrativen Schulform steigern schliesslich die Chancen für eine erfolgreiche Implementation.

Die Implementation von Schulinnovationen ist demzufolge ein komplexer Vorgang, dessen Erfolg von verschiedenen Faktoren abhängt. Einen besonders wichtigen Faktor stellen die Lehrpersonen auf der Mikroebene des Bildungssystems – insbesondere deren Einstellungen gegenüber der Innovation und ihrer Umsetzung – dar. Demgemäss zählen sie auch bei der Implementation von schulischer Integration zu den wichtigsten Personen, da sie am ‚Puls des Geschehens‘ tätig sind und die integrative Schulform im Unterricht umsetzen (z.B. deBoer et al., 2011; Meijer, Soriano & Watkins, 2006; Norwich, 1994). Insbesondere die *Klassenlehrpersonen*, welche die Gesamtverantwortung der Lerngruppe tragen, und somit auch die Verantwortung der Integrationsimplementation, übernehmen eine entscheidende Rolle bei der Umsetzung (Oelkers, 2010b; Regierungsrat Kanton Zürich, 2007). Aus diesem Grund richtet sich das Interesse der vorliegenden Studie auf ebendiese. Im nächsten Kapitel wird deshalb auf die Klassenlehrpersonen und ihre Rolle im Umsetzungsprozess eingegangen.

2.2.4 Die Rolle der Klassenlehrperson

In der Zürcher Volksschulverordnung steht: „Für jede Klasse trägt eine Lehrperson die Gesamtverantwortung (Klassenlehrperson)“ (Regierungsrat Kanton Zürich, 2006). Klassenlehrpersonen übernehmen im Klassen- und Schulgeschehen insofern eine spezielle Rolle und unterscheiden sich in ihrer Funktion von anderen Lehrpersonen. Als das Klassenlehrerprinzip im frühen 19. Jahrhundert eingeführt wurde, ging es darum, die Fachlehrpersonen einer Klasse „... von Verwaltungsaufgaben zu entlasten und als verlängerter Arm der Schulleitung für einen geordneten Schulbetrieb zu sorgen“ (Becker & Lutz, 2001, S. 2). Sie waren für Aufgaben wie die Klassenbuchführung, die Kontrolle des Unterrichtsbesuchs, Elternabende, Klassenkonferenzen, Klassenfahrten und das Erstellen von Zeugnissen verantwortlich, sowie als unterstüt-

zendes Glied der Schulleitung tätig (Gudjons, 1988). Die Anforderungen sowie die Erwartungen von den bzw. an die Klassenlehrpersonen sind jedoch aufgrund von Reformprozessen in den Bereichen des Unterrichts, der Schule und der Lehrerbildung, sowie aufgrund struktureller Veränderungen weiter gefasst (Tettenborn, 2010). An Klassenlehrpersonen werden heutzutage folgende Erwartungen gerichtet (Becker & Lutz, 2001, S. 8–9):

- Die *SuS* erwarten von der Klassenlehrperson insbesondere, dass sie gesprächsfähig ist, duldsam, unparteilich, in schwierigen Situationen neutral bleibt und ihnen Schutz bietet.
- Die *Eltern* erwarten, dass die Klassenlehrperson ein gesprächsbereiter Erziehungspartner ist, dass sie sich gut um das Kind sorgt, ihm bestmögliche Lerngelegenheiten bietet sowie Respekt gegenüber den Eltern zeigt.
- Die *Schulleitung* erwartet von den Klassenlehrperson, dass sie von den Eltern und SuS anerkannt und geschätzt wird, dass sie Geschick zeigt im Umgang mit schwierigen Eltern und SuS und dass es in der Klassen möglichst selten Konflikte gibt. Ebenso wichtig ist der Schulleitung, dass sich die Klassenlehrperson gegenüber den Bräuchen der Schule loyal zeigt und die Interessen / Traditionen der Schule wahrt. Zudem soll sie organisatorische und formale Aufgaben korrekt, sorgfältig und ohne Aufsicht erledigen, Entscheide der Schulebene befolgen und zum guten Image der Schule beitragen.
- Die *Fachlehrpersonen* der Klasse erwarten von der Klassenlehrperson, dass sie in der Klasse ein gutes Klima schafft und die organisatorischen bzw. formalen Aufgaben umfassend erledigt, damit sie sich auf ihr Kerngeschäft – das Unterrichten – konzentrieren können. Die Klassenlehrperson soll in der Klasse klare Klassenverhaltensregeln aussprechen, Probleme soll sie möglichst selbstständig und rasch lösen und sich bei Konfliktfällen hinter die Fachlehrkraft stellen. Zudem möchten sie stets über alles für ihre Arbeit Wichtige informiert werden.
- Die *Klassenlehrperson* stellt schliesslich auch Erwartungen an sich selbst. Sie möchte eine erfolgreiche anerkannte Lehrperson sein, die sich mit ihrer Klasse identifiziert und ‚stolz‘ auf sie sein kann. Dessen ungeachtet aber hat sie den Anspruch, innerlich Distanz zu wahren und sich von der Beziehungsarbeit nicht aufreiben zu lassen. Konflikte soll es so wenig wie möglich geben, und wenn, dann sollen diese schnell und gerecht gelöst werden können. Niemand soll an ihrer Durchsetzungsstärke und ihren Führungsqualitäten zweifeln.

Aus den Erwartungen und den aktuellen Anforderungen lassen sich konkret verschiedene schulische und ausserschulische Aufgaben von Klassenlehrpersonen ableiten (Amt für Volksschule und Sport, 2013; Becker & Lutz, 2001; Tettenborn, 2010):

- *Aufgaben betreffend die SuS und die Klasse:* Die Klassenlehrperson ist die zentrale Vertrauens- und Ansprechperson für alles, was das Lernen der einzelnen SuS sowie der gesamten Klasse, die persönliche Entwicklung der SuS und die persönlichen Beziehungen in der Klasse angeht. Sie übernimmt gewissermassen die „Anwaltschaft der Klasse und der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers“ (Tettenborn, 2010, S. 423). Zudem trägt sie die Verantwortung für die Gesamtbeurteilung der SuS und behält die Übersicht über die vereinbarten Massnahmen und Förderzielen jeder einzelnen SuS in der Klasse. Vor allem die Durchführung von zusätzlichen Standortgesprächen, die im Zuge der integrativen Schulform im Hinblick auf und zur Überprüfung der sonderpädagogischen Massnahmen erforderlich sind, haben die Klassenlehrpersonen einen beachtlichen zusätzlichen Mehraufwand.
- *Aufgaben des Lehrerteams betreffend:* Die Klassenlehrperson bündelt und priorisiert relevante Informationen sowie Aufträge für das Klassenteam und stellt diese für die gesamte Schulklasse (z.B. Klassenausflüge) oder für einzelne Schülerinnen und Schüler (z.B. Förderunterricht) bereit. Zudem übernimmt sie die Schlüsselrolle beim Aufbau einer kollegialen Kooperationskultur im pädagogischen Team und steht im Austausch mit den Fachlehrkräften, wenn es um die Leistung oder Schwierigkeiten einzelner SuS geht. Durch die Umsetzung der integrativen Schulform sind zudem mehr Lehrpersonen pro Klasse (v.a. SLp) beteiligt. Dadurch wird der organisatorische Aufwand grösser sowie der Informationsaustausch intensiver und zeitaufwändiger.
- *Aufgaben auf der Schulebene:* Die Klassenlehrperson ist die Ansprechperson der Schulleitung und vertritt dabei die eigenen Interessen, diejenigen der SuS und der Fachlehrpersonen. Sie koordiniert das Schul- und Unterrichtsgeschehen gemäss den Richtlinien der Schule, ist an Schul- und Unterrichtsprojekten beteiligt und hat die Aufgabe, dabei die an ihrer Klasse unterrichtenden Kollegen mit ins Boot zu holen. Zudem übernimmt sie die administrativ-organisatorische Führung der Klasse (z.B. Zeugnisse, Klassenbuchführung, Elternabende, Schülerreisen).
- *Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und anderen Personen:* Die Klassenlehrperson ist ebenfalls die primäre Ansprech- und Kooperationspartnerin sowie Informationsgeberin der Eltern, sie organisiert und führt die Elterngespräche. Des Weiteren ist sie Kontaktperson für Fragen von Personen aus weiterführenden Schulen oder aus der Berufsbildung.

Die Klassenlehrpersonen fungieren somit als Drehscheibe zwischen den eigenen Anliegen, denjenigen der Schule, der Schulklasse, der Fachlehrpersonen und der ausserschulischen Akteure (Tettenborn, 2010). Sie dürfen sich allerdings nicht nur als Vertrauens-, Kontakt-, Koordinationsperson, „[...] Pädagogen und Beziehungstifter verstehen – [sondern] sie müssen auch guten Unterricht machen und dafür sorgen, dass Schüler etwas lernen und leisten“ (Becker & Lutz, 2001, S. 8). Mit der Umsetzung der integrativen Schulform wurde ihr Aufgabenspektrum nochmals erweitert. Trotz Unterstützung von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen liegt die Hauptverantwortung nach wie vor bei den Klassenlehrpersonen. Sie sind dafür verantwortlich, dass die heterogene Schülerschaft zu einer funktionierenden Lerngruppe wird, in der alle Lernenden gefördert werden können (Eckstein et al., 2013). Die Klassenlehrpersonen behalten den Überblick über den Leistungsstand der einzelnen SuS in Ihrer Klasse sowie über die durch die schulischen Standortgespräche vereinbarten Fördermassnahmen und -ziele. Sie stehen in Kontakt mit den Eltern und haben die Aufgabe, ihre Kolleginnen und Kollegen ins ‚Integrationsboot‘ zu holen. Kompakt formuliert: „Die Integration von Schülerinnen und Schülern wird im Wesentlichen durch die Klassenlehrpersonen bestimmt“ (Hascher, 2010, S. 4). Hascher betont deshalb die Wichtigkeit, die Einstellungen von (Klassen-)Lehrpersonen zu untersuchen und Bedingungen zu identifizieren, die sie für eine gelingende Umsetzung als wichtig erachten.

2.3 Einstellungen – ein zentrales Konstrukt für die Umsetzung der integrativen Schulform?

Die Einstellungen von Lehrpersonen gelten als zentrale Einflussgrösse für eine gelingende Implementation wie die Umsetzung der integrativen Schulform. Aus der Implementationsforschung ist bekannt, dass Einstellungen für eine erfolgreiche Implementation von (schulischen) Innovationen zentral sind: Je nachdem, wie wichtig die Neuerung *und* wie veränderbar die Situation eingeschätzt wird, werden unterschiedliche Ressourcen aktiviert und eingesetzt (z.B. Bormann, 2011; Hall & Hord, 2006) (vgl. Kap. 2.2). Auch im Bereich der Bildungswissenschaft wird bereits seit über vier Jahrzehnten als Befund berichtet, dass die Einstellung von Lehrpersonen ein zentraler Faktor für das Gelingen oder Scheitern der Umsetzung der schulischen Integration ist (z.B. Cook, 2001; deBoer et al., 2012; Dumke et al., 1989; Eberwein & Knauer, 2009; Feuser, 2005; Hannah & Pliner, 1983; Horne, 1985; Martin, 1974; Muth, 1986; Norwich, 1994; Reiter, 2004; Richards, 1999; Salend, 2011; Tillmann, 2005; van Reusen et al., 2001). Die vielen schulischen Innovationen in den vergangenen Jahren führten zu der Erkenntnis,

dass „one of the central lessons we think we learned about previous rounds of innovation is that they failed because they didn't get at fundamental, underlying, systematic features of school life: they didn't change the behaviours, norms, and beliefs of practitioners“ (Evans, 2001, S. 5). Speziell bei komplexen Innovationen wie der Umsetzung der integrativen Schulform, geht es nicht einfach darum, alte schulische Gewohnheiten leicht anzupassen, sondern in hohem Mass darum, die Einstellungen und Sichtweisen der Lehrpersonen zu verändern.

Aufgrund der Bedeutsamkeit von Lehrereinstellungen im Rahmen der Integrationsumsetzung, befasst sich das vorliegende Kapitel mit dem Konstrukt von Einstellungen. Zuerst wird der Einstellungsbegriff definiert und als Begriff der Sozialpsychologie mit dem Überzeugungsbe-
griff aus der Lehrerkompetenzforschung in Verbindung gebracht (vgl. Kap. 2.3.1). Die nachfolgenden Unterkapitel behandeln die Komponenten, Struktur und Funktionen von Einstellungen (vgl. Kap. 2.3.2), die Einstellungsstärke (vgl. Kap. 2.3.3), die Frage bezüglich der Veränderbarkeit von Einstellungen (vgl. Kap. 2.3.4) und den Zusammenhang zwischen Einstellungen sowie Verhalten (vgl. Kap. 2.3.5). Das Unterkapitel 2.3.6 fasst die Erkenntnisse schliesslich zusammen.

2.3.1 Der Einstellungsbegriff

Bis heute existieren viele Konzepte, die sich nicht klar vom Begriff ‚Einstellung‘ abgrenzen lassen. Bezeichnungen mit ähnlicher Bedeutung wie Einstellung sind Überzeugung, Wert, subjektive Theorie, Haltung, Meinung, Wahrnehmung, implizite Theorie etc. (z.B. Calderhead, 1996; Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner & Baumert, 2008; Pajares, 1992; Reusser, Pauli & Elmer, 2011). Während sich in der (Sozial-)Psychologie weitgehend der Begriff Einstellungen (‚*attitudes*‘) etabliert hat, hat sich im Bereich der Lehrer(kompetenz)forschung der Begriff (berufsbezogene) Überzeugungen (‚*beliefs*‘) stark verbreitet (Trautmann, 2005). Im Folgenden werden beide Begriffe im Kontext ihrer Forschungsdisziplin näher erläutert und zum Schluss die Entscheidung für die Verwendung des Einstellungsbegriffs transparent gemacht.

Einstellungen als sozialpsychologischer Begriff

Die Sozialpsychologie beforscht seit ca. Ende des 19. Jahrhunderts das Thema der Einstellungen (‚*attitudes*‘). Dennoch liegt noch keine verbindliche Definition²⁹ vor: „Jeder, der sich mit

²⁹ Eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Begriffsdefinitionen ist u.a. bei folgenden Quellen zu finden: Böhner und Dickel (2011); Güttler (2003); Mayerl (2009).

Einstellungen beschäftigt, hat mehr oder weniger seine eigene Definition in der Schublade und versteht etwas anderes darunter" (Güttler, 2003, S. 67). Erste Definitionen entstammen der Zeit, als der Einstellungsbegriff genutzt wurde, um Reaktionsweisen (z.B. Verhaltensweisen) auf Reize (z.B. Objekte, Situationen) zu erklären (z.B. Allport, 1935; Thomas & Znaniecki, 1918)³⁰. Diesen Definitionen nach sind Einstellungen verhaltensleitende, mentale Prozesse (Mayerl, 2009). In den 1960er-Jahren konzentrierte sich die Einstellungsforschung nicht mehr primär auf Stimuli, sondern auf die *dimensionale Struktur von Einstellungen*. Ein bis heute weit verbreiteter Ansatz stammt von Rosenberg und Hovland (1966), die Einstellungen in ihrer Definition in affektive, kognitive und koaktiven Dimensionen ausdifferenzieren. Einstellungen sind in diesem Sinne als Prädisposition zu verstehen, auf eine spezifische Art und Weise auf Objekte zu reagieren³¹ (vgl. Kap. 2.3.2). Manche Sozialpsychologen betonen in ihrer Begriffsdefinition vor allem die *evaluative Komponente* von Einstellungen (z.B. Thurstone, 1931)³², andere ihre *Stabilität bzw. Dauerhaftigkeit* (z.B. Ajzen, 1993; Fazio, 2007; Petty, Briñol & DeMarree, 2007)³³ im Sinne einer „psychologische[n] Charaktereigenschaft“ (Mayerl, 2009, S. 21) oder im Sinne stabiler Einheiten, die im Gedächtnis gespeichert sind (Bohner & Dickel, 2011). Wieder andere unterstreichen den *temporären Charakter* von Einstellungen (z.B. Conrey & Smith, 2007; Schwarz, 2007)³⁴. In vielen sozialpsychologischen Lehrbüchern (z.B. Bierhoff, 2006; Jonas, Stroebe & Hewstone, 2007; Stroebe, Jonas & Hewstone, 2003) wird schliesslich die „umbrella definition“ (Bohner & Dickel, 2011, S. 393) von Eagly und Chaiken (1993, S. 1, 1998, S. 269; 2007, S. 583) übernommen: Eine Einstellung ist eine „psychologische Tendenz, die dadurch zum Ausdruck kommt, dass man ein bestimmtes Objekt mit einem gewissen Grad

³⁰ Definition von Einstellungen nach Thomas & Znaniecki (1918, S. 221): Einstellungen sind ein „[...] process of individual consciousness which determines the real or possible activity of the individual in the social world“.

Definition von Einstellungen nach Allport (1935, S. 810): „An attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related“.

³¹ Definition von Einstellungen nach Rosenberg und Hovland (1966, S. 1): „Attitudes are typically defined as predispositions to respond in a particular way toward a specified class of objects“. Diese dreiteilige Reaktionsweise auf Einstellungen (kognitive, affektive und koaktive) ist heutzutage zwar nicht mehr Bestandteil der Definition von Einstellungen, die drei Komponenten werden jedoch nahezu in allen Einstellungsmodellen aufgenommen (Mayerl, 2009).

³² Definition von Einstellung nach Thurstone (1931, S. 261): Er definiert Einstellung als „affect for or against a stimulus“.

³³ Definition von Einstellung nach Ajzen (1993, S. 41): Einstellung als „[...] an individual's disposition to react with a certain degree of favorableness or unfavorableness to an object, behavior, person, institution, or event [...]“.

Definition von Einstellung nach Fazio (2007, S. 603): Einstellung als „[...] object-evaluation associations in memory“ bzw. als „associations between a given object and a given summary evaluation of the object“ (S. 608).

Definition von Einstellung nach Petty, Briñol und DeMarree (2007, S. 662): „attitude objects linked in memory to global evaluative associations“.

³⁴ Definition von Einstellung nach Conrey und Smith (2007, S. 718): Einstellung als „[...] time-dependent states of the system rather than as static „things“ that are „stored“ in memory“.

Definition von Einstellung nach Schwarz (2007, S. 639): „[...] evaluative judgments, formed when needed, rather than as enduring personal dispositions“.

an Zuneigung oder Abneigung bewertet“³⁵ (Eagly & Chaiken, 1998, S. 269). Damit wird unterschieden zwischen „the inner tendency that is attitude and the evaluative responses that express attitudes“ (Eagly & Chaiken, 2007, S. 582).

Mayerl (2009, S. 22f.) integriert schliesslich verschiedene oben genannte Komponenten und definiert Einstellungen auf folgende Weise:

1.) Einstellungen sind persönliche bzw. individuelle Konstrukte [...]; 2.) Einstellungen sind mentale Konstrukte; 3.) Einstellungen beinhalten immer eine Bewertungskomponente, die aus einer Valenz und einer Richtung³⁶ besteht; 4.) Einstellungen sind bilanzierende Urteile (unabhängig davon, auf welcher Informationsbasis dies beruht); 5.) Bewertungen beziehen sich auf Einstellungsobjekte, die alle möglichen gedanklichen Objekte sein können.

In Kürze formuliert: Eine Einstellung ist eine „individuelle, mentale und bilanzierende Bewertung eines gedanklichen Objekts“ (Mayerl, 2009, S. 23). Das *Einstellungsobjekt* kann konkret (z.B. Schulhaus) oder abstrakt (z.B. integrative Schulform) sein, Personen(gruppen) (z.B. Schulleitungen) oder unlebendige Objekte (z.B. Lehrbücher) betreffen – und somit alles, was eine Person zur Kenntnis nehmen oder sich vorstellen kann.

Überzeugungen als Begriff der Lehrer(kompetenz)forschung

Für eine erfolgreiche Ausübung ihres Berufs müssen Lehrpersonen über vielfältige berufsspezifische Voraussetzungen – sogenannte ‚*professionelle Kompetenzen*‘ (Terhart et al., 2012) – verfügen. In den heute dominierenden Kompetenzmodellen hat das Kompetenzverständnis deshalb unterschiedliche Facetten (z.B. Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, Suhl & Döhrmann, 2012). Ein im deutschsprachig-erziehungswissenschaftlichen Bereich verbreitetes theoretisches Modell ist das ‚*Modell professioneller Handlungskompetenz*‘ von Baumert und Kunter (z.B. 2006, 2011). Es beschreibt neben einer kognitiven eine affektiv-motivationale Komponente der Lehrerkompetenz (vgl. Abbildung 2.3-1). Zur kognitiven Seite zählen professionelle *Wissenskompetenzen*, die für den Lehrerberuf erforderlich sind und die durch Lernen erworben werden (deklaratives, prozedurales, strategisches Wissen) (siehe dazu auch z.B. Klieme & Leutner, 2006; Klieme & Hartig, 2007). Zur affektiv-motivationalen Seite zählen sogenannte „Handlungskompetenzen“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 31), die motivationale, selbstregulative und metakognitive Fähigkeiten (*Überzeugungen, Werthaltungen*) inkludieren und als äusserst

³⁵ Definition von Einstellung nach Eagly und Chaiken (1998, S. 269) im Original: „Attitude is a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favour or disfavour“.

³⁶ Unter Valenz bzw. Richtung einer Einstellung werden positive, negative oder neutrale Einstellungen verstanden, über die eine Person hinsichtlich verschiedenen Einstellungsobjekten verfügt (z.B. Haddock und Maio, 2014).

entscheidend für die Handlungsbereitschaft eingestuft werden. Diese vier Kompetenzaspekte (Wissen, Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation) bestehen im Modell der professionellen Handlungskompetenz aus verschiedenen Kompetenzbereichen³⁷, die sich wiederum in verschiedene Kompetenzfacetten³⁸ ausdifferenzieren lassen.

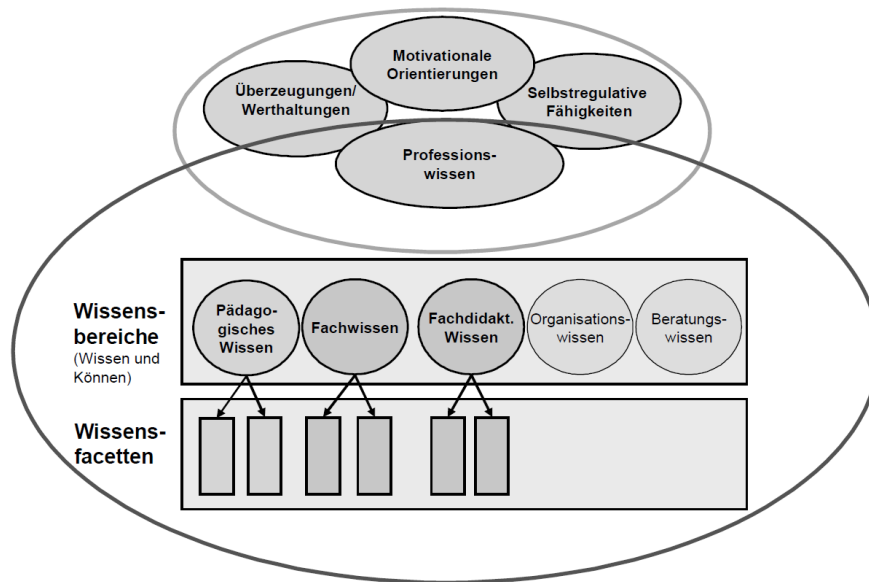


Abbildung 2.3-1: Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006, S. 482).

Im Zentrum der folgenden Ausführung stehen die *Überzeugungen* von Lehrpersonen.

Die Differenzierung von Überzeugungen und Wissen hat sich in der pädagogisch-psychologischen Forschungstradition weitgehend durchgesetzt³⁹ (z.B. Calderhead, 1996; Ernest, 1989; Fenstermacher, 1994; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Richardson, 1996): Im Unterschied zu Wissen folgen Überzeugungen oftmals keiner argumentativen Logik (Baumert & Kunter, 2006). An Überzeugungen kann auch bei bewiesenem Gegenteil festgehalten werden. Es wird vermutet, „dass sie weniger flexibel und veränderbar seien als Wissenssysteme“ (Seifried, 2009, S. 35). Angenommen wird, dass Überzeugungen eher auf Bewertungen basieren und

³⁷ Die Unterscheidung verschiedener Wissensbereiche geht auf Shulman zurück (1986, 1987). Seine Unterteilung in allgemeines pädagogisches Wissen (*general pedagogical knowledge*), Fachwissen (*subject-matter content knowledge*) und fachdidaktisches Wissen (*pedagogical content knowledge*) hat sich weitgehend durchgesetzt. Diese Aspekte wurden später von anderen Autoren erweitert (für einen Überblick, siehe Baumert und Kunter (2011)).

³⁸ Beispiele für Wissensfacetten: Fachwissen: z.B. Tiefenverständnis über den Integrationsdiskurs; Fachdidaktisches Wissen: z.B. Wissen über adaptive Aufgabenstellungen; pädagogisch-psychologisches Wissen: z.B. Wissen über Lernprozesse etc. (Baumert und Kunter, 2011).

³⁹ Eine klare Unterscheidung beider Begriffe ist trotz der Zuweisung unterschiedlicher Aspekte nach Trautmann (2005) nicht möglich. Die Gründe dafür liegen zum einen darin, dass weder über den Wissens-, noch über den Überzeugungsbegriff Einigkeit besteht. Zum anderen ist aus empirischer Sicht nicht klar zu trennen, ob eine Aussage zum Wissensbestand oder zur Überzeugung einer Person gehört.

eine affektive Komponente aufweisen, während Wissen eher Fakten basiert (z.B. Ernest, 1989; Fenstermacher, 1994; Nespor, 1987; Pajares, 1992). Im Bereich der Lehrerforschung hat sich der Begriff (berufsbezogene) ‚Überzeugungen‘ (‚beliefs‘) in den 1980er-Jahren im US-amerikanischen Raum etabliert (Trautmann, 2005). Bis heute werden jedoch viele verwandte Ausdrücke verwendet (z.B. Werte, Einstellungen, subjektive Theorien, Haltungen, Meinungen etc.), die sich nicht präzise voneinander abgrenzen lassen (z.B. Calderhead, 1996; Dubberke et al., 2008; Pajares, 1992). Reusser, Pauli und Elmer (2011) beschreiben auf der Basis einer umfangreichen Literaturrecherche eine Definition, die im Rahmen der professionellen Lehrerkompetenzforschung zum Einsatz gelangt: Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen sind gemäss den Autoren

affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben. Überzeugungen können dabei individueller oder kollektiver Natur, explizit oder eher implizit (intuitiv), fragmentarisch und sogar widersprüchlich sein oder sich zu personalisierten praktischen (subjektiven) Theorien bzw. zu mehr oder weniger kohärenten, theorieförmigen Handlungs- und Aussagesystemen verbinden. (S. 434)

Im Rahmen der *erziehungswissenschaftlichen Forschung* lassen sich nach Reusser et al. (2011) drei Sichtweisen von pädagogischen (berufsbezogenen) Überzeugungen ausdifferenzieren⁴⁰: (1) *Epistemologische Überzeugungen* beziehen sich auf allgemeine oder fächerspezifische „Inhalte und Prozesse des Wissens, Erkennens, Lehrens und Lernens [...]“ (Reusser et al., 2011, S. 442), quasi als übergeordnete Orientierungen, welche die kognitiven Prozesse steuern (z.B. konstruktivistische vs. rezeptiv-transmissive lerntheoretische Überzeugungen von Lehrpersonen). Bei den (2) *personenbezogenen Überzeugungen* geht es vornehmlich um Lehrpersonen und ihr professionsbezogenes Selbstbild, aber auch um ihre schülerbezogenen Überzeugungen (z.B. Überzeugungen zur Lehrerrolle, Erwartungseffekte gegenüber SuS etc.). (3) *Kontextbezogene Überzeugungen* richten sich schliesslich auf den einzelschulischen oder gesellschaftlichen Kontext der Lehrpersonen. Hierunter fallen bspw. Überzeugungen zu Aufgaben, Ziele oder Funktionen der Schule, oder zur Bedeutsamkeit von bildungsrelevanten Themen in der Gesellschaft. Die Überzeugungen von Lehrpersonen zur Wünschbarkeit von Integration (gesellschaftliche Ebene) und zur konkreten Realisierbarkeit auf der Ebene der

⁴⁰ In der Literatur existieren weitere alternative Klassifizierungsmöglichkeiten (z.B. Baumert und Kunter, 2006; Calderhead, 1996). Die Klassifizierung nach Reusser et al. (2011) eignet sich jedoch besonders für den Gegenstand der vorliegenden Arbeit, da die kontextbezogenen Überzeugungen einbezogen werden.

Schule (und des Unterrichts), die in der vorliegenden Arbeit im Zentrum steht, können – wenn- gleich nicht ausschliesslich⁴¹ – den kontextbezogenen Überzeugungen zugeordnet werden.

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung ist man hinsichtlich der (berufsbezogenen) Überzeugungen jedoch nach wie vor mit komplexen psychologischen Phänomenen und noch unklaren Abgrenzungen zu anderen (kognitiven, affektiven, motivationalen) Kompetenzaspek- ten konfrontiert (Baumert & Kunter, 2006; Reusser et al., 2011). Ebenso herrscht empirische Uneindeutigkeit über den Zusammenhang zwischen berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen und ihrem konkreten Lehrerhandeln bzw. -wirken im Unterricht⁴². Diese Tatsa- che ist nicht zuletzt auf das dynamische Zusammenwirken vieler unterschiedlicher Aspekte zurückzuführen (z.B. Fang, 1996; Reusser et al., 2011). Dessen ungeachtet werden Überzeu- gungen als „Brücke zwischen Wissen und Handeln angesehen“ (Felbrich, Schmotz & Kaiser, 2010, S. 297). Reusser et al. (2011) weisen auf die Schwierigkeit hin, Forschungsergebnisse zu berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen zu interpretieren und einzuordnen. Sie beziehen sich damit auch auf die Tatsache, dass *sich zwar unterschiedliche Forschungstradi- tionen mit Überzeugungen, Einstellungen etc. auseinandersetzen, jedoch nur sehr wenig auf- einander Bezug genommen wird*. Diesem Desiderat soll in der vorliegenden Arbeit Rechnung getragen werden: Für die Frage, ob die integrative Schulform nach Einschätzung von Klas- senlehrpersonen machbar ist, wird im Rahmen der vorliegenden Studie die *sozialpsychologi- sche Forschungstradition* herangezogen, die sich seit einem guten Jahrhundert mit dem Kon- strukt *Einstellungen*, seinen Komponenten und dem Zusammenhang mit dem Verhalten und Handeln befasst.

Einstellungen vs. Überzeugungen vs. Werthaltungen

Aufgrund der unterschiedlichen Begriffsverwendung rund um das Einstellungskonzept, wird im Folgenden eine Begriffsklärung versucht. In der Einstellungsforschung haben sich bereits seit den 1950er-Jahren Theoretiker mit den differierenden Bezeichnungen auseinandergesetzt und neben dem Begriff der *Überzeugungen* auch denjenigen der *Werthaltungen* mit dem Ein- stellungs-begriff in Verbindung gebracht (z.B. Calderhead, 1996; Fishbein, 1963; Richardson, 1996; Rokeach, 1970). Auch wenn keine klare Abgrenzung dieser drei Bezeichnungen möglich

⁴¹ Überzeugungen zur Wünschbarkeit und Machbarkeit von Integration in der Schule hängen ebenso mit epistemologi- schen Überzeugungen zusammen (z.B. konstruktivistisches Lehr-Lernverständnis als Voraussetzung für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen) als auch mit personenbezogenen Überzeugungen (z.B. Überzeugungen zur Lehrerrolle im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen).

⁴² Einige Studien berichten über einen signifikanten Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Lehrpersonen und ihrem unterrichtsbezogenen Handeln (z.B. Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner und Baumert, 2008; Peterson, Fennema, Carpenter und Loef, 1989; Staub und Stern, 2002), andere Studien jedoch über inkonsistente, uneindeutige Ergebnisse (z.B. Duffy und Anderson, 1984; Leuchter, Pauli, Reusser und Lipowsky, 2006).

ist, so wird der Begriff ‚Einstellungen‘ im Folgenden zuerst mit dem Begriff ‚Überzeugungen‘ und anschliessend mit dem Begriff ‚Werte‘ in Verbindung gebracht:

Einstellungen vs. Überzeugungen. Beide Begriffe sind grundsätzlich Teil der Konstruktgruppe, welche die Struktur und den Inhalt von mentalen Zustände benennen, definieren und beschreiben, und von denen angenommen wird, dass sie die Handlungen einer Person antreiben (Richardson, 1996). Während Rokeach (1970) aus diesem Grund in seiner Begriffsdefinition von Einstellungen Überzeugungen einbezieht⁴³, trennen bspw. Fishbein und Raven (1962) sowie Fazio (z.B. 1986, 1995) die beiden Begriffen eindeutig. Den Unterschied zwischen Überzeugungen (‚beliefs‘) und Einstellungen (‚attitudes‘) erklären Fishbein und Raven (1962) folgendermassen: Überzeugungen seien „the probability dimension of a concept“ (Fishbein & Raven, 1962, S. 35) (‚Was ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Konzept existiert oder nicht?‘), während bei Einstellungen die *evaluative* Komponente im Zentrum steht (‚Ist das Konzept gut oder schlecht?‘). Bei Überzeugungen geht es deshalb um allgemeine „psychologically-held understandings, premises or propositions about the world that are felt to be true“ (Richardson, 1996, S. 105), wie bspw. kulturelle, moralische, politische etc. Überzeugungen. Ob Überzeugungen aufgrund ihrer ‚allgemeinen‘ Dimension als integraler Bestandteil von Einstellungen verstanden werden können, darüber herrscht kein theoretischer Konsens. Einig ist man sich jedoch: Überzeugungen sind „zeitlich, vielleicht sogar kausal vorgängig und damit für den Prozess des Erwerbs, eventuell auch der Änderung von Einstellungen von Relevanz“ (Naumann, 2009, S. 1).

Einstellungen vs. Werthaltungen. In Anlehnung an Kluckhohn (1951, S. 359)⁴⁴ ist ein Wert „ein Konzept des Wünschenswerten, explizit oder implizit, kennzeichnend für ein Individuum oder charakteristisch für eine Gruppe, welches die Auswahl verfügbarer Möglichkeiten, Wege und Handlungsziele beeinflusst“. Werte werden gemäss bestimmten Zielen oder Verhaltensweisen bestimmten Alternativen vorgezogen und determinieren soziale Normen (Rokeach, 1968, 1970; 1973): „To say that a person has a value is to say the he has an enduring prescriptive belief that a specific mode of behavior or end-state of existence is preferred to an opposite mode of behavior or end-state“ (Rokeach, 1973, S. 25)⁴⁵. Werthaltungen werden als dynamischer eingeschätzt als Einstellungen. Sie enthalten nach Rokeach (1968) neben den kognitiven, affektiven und behavioralen Komponenten ein starkes motivationales Element. Werthaltungen sind zudem zentraler in Persönlichkeitssystemen verankert als Einstellungen, da sie allgemeiner und situationsübergreifender veranlagt sind. In diesem Zusammenhang wird auch

⁴³ Definition von Einstellung nach Rokeach (1970, S. 112): Einstellung ist „a relatively enduring organization of beliefs around an object or situation predisposing one to respond in some preferential manner“.

⁴⁴ Übersetzt von: Helmken (2008, S. 22).

⁴⁵ Die Bedeutung des Wertebegriffs in unterschiedlichen Disziplinen ist u.a. bei Helmken (2008) nachzulesen.

die Gesamtzahl der Werte kleiner geschätzt als die Zahl von Einstellungen. Während beide – Einstellungen und Werthaltungen – soziales Verhalten determinieren, wird schliesslich davon ausgegangen, dass Werthaltungen nicht nur Verhalten bestimmen, sondern auch Einstellungen beeinflussen (Graumann & Willig, 1983; Helmken, 2008; Maag, 1992; Rokeach, 1968; Scholl-Schaaf, 1975). Aus diesem Grund wird auch das Konzept der Werthaltungen häufig demjenigen der Einstellungen gewissermassen übergeordnet, da es als umfassender angesehen wird. Dieses hierarchische Verhältnis wurde jedoch selten empirisch überprüft (Schiebel, 1988).

Wie lassen sich die drei Begriffe ‚Einstellungen‘, ‚Überzeugungen‘ und ‚Werthaltungen‘ abschliessend voneinander abgrenzen?

Überzeugungen beziehen sich gemäss voranstehender Darstellung auf allgemeine subjektive Wahrscheinlichkeitsannahmen von Konzepten, wie z.B. der Glaube an die Existenz von Eigenschaften eines Objekts (z.B. die Überzeugung, dass die integrative Schulform zu Chancengleichheit bei den Lernenden führt). Bei *Werthaltungen* geht es um die Evaluation dieser Eigenschaften (z.B. die Werthaltung, dass Chancengleichheit wichtig ist), während durch *Einstellungen* schliesslich eine „over all evaluation“ (Sjöberg & Biel, 1983, S. 254) eines Objekts oder Konzepts realisiert wird (z.B. wie gut / schlecht ist das Konzept der schulischen Integration insgesamt?). Somit spielen sowohl bei Werthaltungen als auch bei Einstellungen die Evaluation bzw. Bewertung von Konzepten eine Rolle. Der Unterschied besteht allerdings darin, dass Werte abstrakte, situationsübergreifende Konzepte darstellen, während Einstellungsobjekte konkreter, situationsspezifischer Natur sind (Helmken, 2008; Sjöberg & Biel, 1983). Da die Umsetzung der integrativen Schulform eine konkrete und situationsspezifische Tatsache darstellt, wird in der vorliegenden Studie der Begriff ‚Einstellungen‘ genutzt.

2.3.2 Komponenten, Struktur und Funktionen von Einstellungen

Einstellungen lassen sich hinsichtlich ihrer *Komponenten*, ihrer *Struktur* und ihrer *Funktion* beschreiben. Diese drei Aspekte werden im Folgenden genauer erläutert.

Einstellungskomponenten. Das *Dreikomponentenmodell*, das Rosenberg und Hovland (1966) entwickelt hatten, um Reaktionen von Einstellungen zu verdeutlichen, wurde später von anderen Theoretikern aufgegriffen und modifiziert (z.B. ‚Theory of reasoned action‘ (Fishbein &

Ajzen, 1975). Allen Theorien gemein ist, dass Einstellungen aus drei Komponenten bestehen, welche der Bewertung eines Einstellungsobjekts zugrunde liegen: (1) Eine affektive Komponente, (2) eine kognitive und (3) eine koaktive Komponente (z.B. Aronson, Wilson & Akert, 2004; Bohner, 2003; Haddock & Maio, 2014; Heyl et al., 2014; Mayerl, 2009; Przibilla, Lauterbach & Boshold, 2016)⁴⁶.

- (1) Zur *kognitiven Komponente* gehören wertende Meinungen und Überzeugungen bzgl. eines Einstellungsobjekts (z.B. die Meinung, dass die integrative Schulform richtig oder falsch ist).
- (2) Die *affektive Komponente* umfasst Emotionen gegenüber dem Einstellungsobjekt (z.B. die Angst vor Überforderung durch die hohen Anforderungen an einen integrativ ausgerichteten Unterricht).
- (3) Die *koaktive Komponente* (Verhaltenskomponente) besteht schliesslich aus Verhaltensabsichten oder Tätigkeiten in Zusammenhang mit dem Einstellungsobjekt. Sie bezieht sich auf vergangene Verhaltensweisen und wird deshalb als Indikator verstanden, sich auch zukünftig auf eine bestimmte Weise zu verhalten (z.B. Erfolg bzw. Misserfolg beim Umgang mit heterogenen Lerngruppen).

Die Einstellung zum Objekt löst schliesslich bestimmte Reaktionen aus, welche ebenso in den drei verschiedenen Formen zum Ausdruck kommen können (vgl. Abbildung 2.3-2).

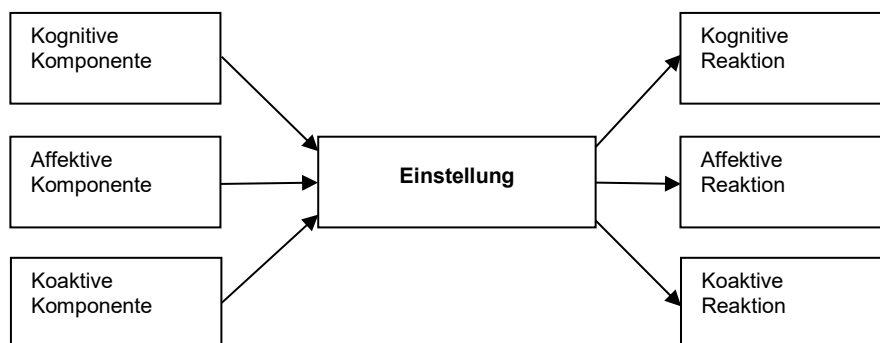


Abbildung 2.3-2: Dreikomponentenmodell der Einstellung (in Anlehnung an Bohner, 2003, S. 268).

Es wird davon ausgegangen, dass eine Einstellung jeweils alle drei Komponenten beinhaltet. Die Gewichtung und das Zusammenspiel der Komponenten jedoch können variieren. So gibt

⁴⁶ Die Validität des Dreikomponentenmodells wurde von Breckler (1984) belegt. Er untersuchte die Einstellung von Studierenden gegenüber Schlangen. Mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse stellte er fest, dass ein Dreifaktorenmodell (affektive, kognitive und verhaltensbezogene Faktoren) die Zusammenhänge zwischen den Massen besser erklärt als ein einfaktorielles Modell.

es bspw. Einstellungen, die vor allem affektiv geleitet sind (z.B. Angst vor psychischen Zusatzbelastungen aufgrund der integrativen Schulform), andere, die hauptsächlich auf einer kognitiven Bewertung basieren (z.B. Überprüfung Vor- und Nachteile der integrativen Schulform hinsichtlich bestimmter Aspekte anhand wissenschaftlicher Studien), oder wiederum andere, die primär aus vorhergehendem Verhalten abgeleitet werden (z.B. eine positive Einstellung gegenüber der integrativen Schulform, wenn sich der eigene Unterricht im integrierten Setting in der Vergangenheit bewährt hat) (Aronson et al., 2004; Raatz, 2016). Bei Betrachtung des Zusammenspiels der affektiven und kognitiven Komponenten einer Einstellung wurde darüber hinaus konstatiert, dass die affektive Komponente im Gedächtnis besser abrufbar ist als die kognitive Komponente (Lavine, Thomsen, Zanna & Borgida, 1998; Verplanken, Hofstee & Janssen, 1998).

Nach Mayerl (2009, S. 25) hat das Dreikomponentenmodell heute hauptsächlich „heuristischen Wert und verweist auf wichtige Aspekte der Einstellungsforschung: Dass Einstellungen ein kognitives belief-System zugrunde liegt, dass mit Einstellungen auch Emotionen verbunden sind und nicht zuletzt, dass Einstellungen verhaltensrelevant sein können“. Insofern kann eine positive Lehrereinstellung hinsichtlich der integrativen Schulform bspw. zu der Erwartung führen, dass dadurch die Chancengleichheit aller SuS gesteigert werden kann (positive Meinung), dies kann sich motivierend auf die Lehrperson auswirken (positives Gefühl) und kann schliesslich zur Absicht führen, sich z.B. hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung in integrativen Settings weiterzubilden (positives Verhalten).

Struktur von Einstellungen. Hinsichtlich der Struktur von Einstellungen können zwei Ebenen unterschieden werden: (1) Die (innere) Struktur einer (einzelnen) Einstellung und (2) das Gesamtsystem von Einstellungen (Beziehungen zwischen den Einstellungen).

(1) *Die innere Struktur einer Einstellung* hängt davon ab, wie positive und negative Einstellungen zwischen und innerhalb der drei Einstellungskomponenten (affektive, kognitive, verhaltensbasierte) organisiert sind. Grundsätzlich lassen sich zwei Sichtweisen unterscheiden; eine (1a) eindimensionale und (1b) eine zweidimensionale (Haddock & Maio, 2014):

- (1a) Bei einer *eindimensionalen Sichtweise* wird angenommen, dass Einstellungen, welche auf positiven Überzeugungen (kognitive Komponenten im Sinne der drei Komponenten von Einstellungen), Emotionen (affektive Komponenten) oder Verhaltensweisen (koaktive Komponente) beruhen, negative Überzeugungen, Emotionen und Verhaltensweisen hindern. Hat eine Lehrperson bspw. eine positive Einstellung hinsichtlich der integrativen Schulform, wird davon ausgegangen, dass sie nur mit geringer

Wahrscheinlichkeit gleichzeitig eine negative Einstellung dazu aufweist. Positive, neutrale und negative Einstellungen sind dementsprechend auf einer einzelnen Dimension im Gedächtnis abgespeichert. Die Einstellung zu einem Objekt liegt irgendwo auf einer Achse zwischen den Extrempunkten (Haddock & Maio, 2014) (vgl. Abbildung 2.3-3).

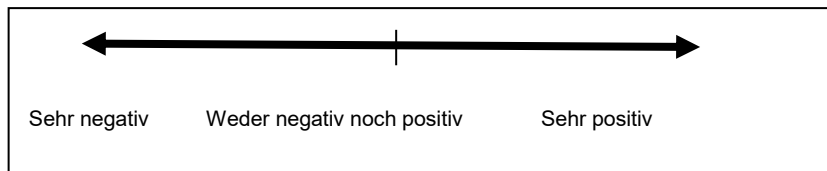


Abbildung 2.3-3: Eindimensionale Sichtweise von Einstellungen (in Anlehnung an Haddock & Maio, 2014, S. 207).

- (1b) Bei der *zweidimensionalen Sichtweise* sind die positiven und die negativen Aspekte der Einstellung auf zwei unterschiedlichen Dimensionen abgespeichert. So ist es durchaus möglich, dass Einstellungen sowohl positive als auch negative Elemente umfassen. „Auf einer Dimension kommt zum Ausdruck, ob die Einstellung wenige oder viele positive Elemente enthält, und die andere gibt wieder, ob die Einstellung wenige oder viele negative Elemente umfasst. Nach dieser Auffassung können Menschen in Bezug auf ihre Einstellung über jede Kombination von Positivität und Negativität verfügen“ (Haddock & Maio, 2014, S. 206) (vgl. Abbildung 2.3-4).

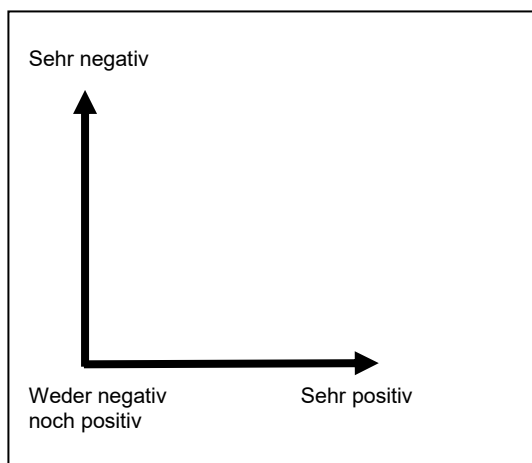


Abbildung 2.3-4: Zweidimensionale Sichtweise von Einstellungen (in Anlehnung an Haddock & Maio, 2007, S. 196).

Lange Zeit wurde angenommen, dass Einstellungen eindimensionale Konstrukte sind und Menschen somit einem Einstellungsobjekt entweder eindeutig positiv oder negativ gegenüber

eingestellt sind (z.B. Eagly & Chaiken, 1993). Durch das Abwägen der vielen Informationen fällen sie ein einstimmiges Urteil über das Einstellungsobjekt. Allerdings ist zweifelhaft, dass die Fülle an Informationen zu einem Einstellungsobjekt durchwegs positiv oder negativ ist. Meist unterstützen sie differierende Standpunkte. Deshalb ist eher von einer zweidimensionalen Einstellungsstruktur auszugehen, die positive und negative Einstellungen zu einem Objekt umfassen (Weyler, 2013). Liegt eine solche Kombination (mehrerer) positiver und negativer Einstellungen vor, wird auch von ‚*ambivalenten*‘ oder ‚*inkonsistenten*‘ Einstellungen gesprochen (z.B. Haddock & Maio, 2014; Mayerl, 2009). Ambivalente Einstellungen lassen sich nach ihrer Explizität bzw. Implizität differenzieren. Bei der *expliziten Ambivalenz* ist sich eine Person dem inneren Einstellungskonflikt zwischen den positiven und negativen Assoziationen der Einstellung bewusst, während die innere Zwiespältigkeit bei einer *impliziten Ambivalenz* unbewusst verläuft – entweder die positive oder die negative Einstellung wird nicht explizit wahrgenommen (Weyler, 2013). Hinter dieser Differenzierung steht das Konzept der *expliziten* und *impliziten Einstellungen* (z.B. Banaji & Greenwald, 1995; Bassili & Brown, 2005; Gschwendner, Hofmann & Schmitt, 2006; Mayerl, 2009; Wilson, Lindsey & Schooler, 2000): Als *explizite* Einstellungen werden bewusste, leicht verbalisierbare und kontrollierbare Einstellungen zu einem Objekt verstanden. Gleichzeitig können jedoch unbewusste Einstellungen gegenüber demselben Objekt vorliegen (*implizite* Einstellung). Diese sind nicht oder nur wenig kontrollierbar, willkürlich und oft unbewusst. Implizite Einstellungen ziehen deshalb eher automatisierte Verhaltensaspekte nach sich, während bei expliziten Einstellungen wohlüberlegt gehandelt und Verhalten bewusst korrigiert werden kann (z.B. Aronson et al., 2004; Mayerl, 2009; Wilson et al., 2000).

Die vorliegende Arbeit schliesst sich der zweidimensionalen Sichtweise von Einstellungen an, da Studien gezeigt haben, dass die Einstellungen der meisten Lehrpersonen positive und negative Elemente enthalten: Grundsätzlich befürworten sie die integrativen Schulform (positive Einstellung), geht es jedoch um die konkrete Umsetzung bzw. deren Praktikabilität, dominieren negative Einstellungselemente (vgl. Kap. 1).

(2) Neben der voranstehend ausgeführten inneren Struktur von (einzelnen) Einstellungen, können Einstellungen auch als Gesamtsystem und somit die Struktur *zwischen* den Einstellungen untersucht werden. Gemäss Rokeach (1970) entwickeln Menschen ein System von Einstellungen, das sämtliche persönlichen Einstellungen umfasst, aber nicht zwingend logisch organisiert ist. Dieses System bildet sodann die Basis für die Aufnahme neuer Einstellungen. Dabei wird angenommen, dass die Einstellungen auf *Erfahrungen* beruhen und diese im Verlauf der individuellen Lerngeschichte erworben werden (z.B. Böhner, 2003; Roth, 1967). Auf diese

Weise werden Einstellungen mit *Wissen* über das Einstellungsobjekt in Zusammenhang gebracht. Manche Einstellungen sind verbunden mit einem solchen Wissen über das Einstellungsobjekt, während anderen wenig Wissen zugrunde liegt (Krosnick & Petty, 1995). Inwieweit ein Einstellungsobjekt im Allgemeinen an eine oder mehrere Einstellung(en) gekoppelt ist, wird in der Literatur unterschiedlich wahrgenommen. Während Fazio (2007) bspw. in seinem MODE-Modell (Motivation and Opportunity as DEterminants)⁴⁷ annimmt, dass ein Einstellungsobjekt an *eine* ‚globale‘ Einstellung geknüpft ist, gehen Petty, Briñol und DeMarree (2007) in ihrem MCM-Modell (Meta-Cognitive Model)⁴⁸ davon aus, dass ein Objekt durchaus mit verschiedenen Einstellungen unterschiedlicher Stärke vernetzt sein kann (mehr zur Einstellungsstärke, vgl. Kap. 2.3.3).

Funktionen von Einstellungen. In den 1950er-Jahren wurden die bekanntesten Modelle zur Einstellungsfunktion, nach dem sog. funktionalistischen Ansatz, entwickelt (Katz, 1960; Smith, Bruner & White, 1956)⁴⁹. Einstellungen haben diesem Ansatz nach folgende Aufgaben (auch beschrieben bei z.B. Bohner, 2003; Haddock & Maio, 2014; Triandis, 1975).

- *Wissensfunktion:* Nach Katz (1960) helfen Einstellungen, die eigene Umwelt zu verstehen. Die komplexen Gegenstände, Situationen etc. aus der Umwelt werden mithilfe von Einstellungen organisiert, strukturiert und simplifiziert. Dies führt dazu, dass bereits bewertete Gegenstände und das Verhalten im Zusammenhang mit den Gegenständen nicht von Mal zu Mal neu beurteilt werden müssen.
- *Instrumentelle Funktion bzw. Bewertungsfunktion* (Katz, 1960; Smith et al., 1956): Mithilfe von Einstellungen können positive und negative Eigenschaften von Einstellungsgegenständen zusammengefasst werden. Die Einstellungen führen dazu, dass sich Menschen eher Dingen zuwenden, die zu ihrem Wohl sind bzw. zu positiven Ergebnissen führen, und weniger solchen, die sich nachteilig auf sie auswirken. Dementsprechend werden Einstellungsgegenstände, die mit etwas Positivem (z.B. Belohnung) in

⁴⁷ Nach dem MODE-Modell sind Einstellungen Assoziationen zwischen dem Einstellungsobjekt und der Summe der Bewertungen dieses Objekts. Die Bewertungen basieren entweder auf der *kognitiven* Beurteilung der Merkmale des Objekts, sie können aber auch Ausdruck *emotionaler* Reaktionen sein, das vom Einstellungsobjekt ausgeht, oder auf früherem *Verhalten* basieren. „Somit sind Einstellungen eine Form des Wissens, nämlich evaluatives Wissen, und sie werden als solches im Gedächtnis repräsentiert“ (Stroebe, 2014, S. 252).

⁴⁸ Auch nach dem MCM-Modell werden Einstellungen als Assoziationen zwischen dem Einstellungsobjekt und der Evaluation dieses Objekts verstanden. Eine Einstellung kann in diesem Modell jedoch sowohl mit positiven als auch mit negativen Bewertungen assoziiert sein (Petty et al., 2007). Diese Assoziationen werden auf der ‚Metabene‘ mit einem „Gültigkeitsmarker“ (Weyler, 2013, S. 67) versehen. Z.B. kann die Einstellung zur schulischen Integration sowohl eine positive als auch eine negative Assoziation enthalten, aber nur die negative wird als ‚richtig‘ versehen. Somit wäre die Einstellung zur schulischen Integration negativ.

⁴⁹ Während Smith, Bruner & White (1956) folgende drei Einstellungsfunktionen definierten: (1) Bewertungsfunktion, (2) Funktion der sozialen Anpassung, (3) Externalisierung, legte Katz (1960) vier Funktionen fest: (1) Wissensfunktion, (2) instrumentelle Funktion, (3) Ich-Abwehr, (4) Wertausdrucksfunktion.

Verbindung stehen, eher gemocht als solche, die z.B. zu Bestrafung führen (Bohner, 2003; Haddock & Maio, 2014). Einstellungen erlauben mithilfe dieser Funktion, „sich in einer vielschichtigen Welt zurechtzufinden, indem sie dafür sorgen, daß jeder einzelne so reagiert, daß er ein Maximum an Belohnungen von der Umwelt erhält“ (Triandis, 1975, S. 6).

- *Wertausdrucksfunktion bzw. Funktion der sozialen Anpassung:* Mittels Einstellungen werden ebenfalls die eigenen Grundüberzeugungen zum Ausdruck gebracht. Einerseits bezieht sich diese Funktion auf den Ausdruck der eigenen Persönlichkeit, andererseits auf den Aspekt der sozialen Identifikation. Katz (1960) nahm an, dass Einstellungen die eigenen zentralen Werte und das Selbstkonzept repräsentieren. Smith et al. (1956) stellten eher die sozialen Aspekte des Persönlichkeitsausdrucks ins Zentrum: Verfügt ein Mensch über bestimmte Einstellungen und bringt dies zum Ausdruck, so identifiziert er sich dadurch mit bestimmten Bezugsgruppen (soziale Anpassung) (Bohner, 2003; Triandis, 1975). Einstellungen helfen uns, „uns mit Menschen zu identifizieren, die wir mögen und uns von Menschen zu distanzieren, die wir nicht mögen“ (Haddock & Maio, 2014, S. 208).
- *Ich-Abwehr bzw. Externalisierung:* Bei der vierten Funktion geht es um den Schutz bzw. die Aufrechterhaltung des Selbstwertgefühls durch Einstellungen. Die Funktionen ‚Ich-Abwehr‘ (Katz, 1960) und ‚Externalisierung‘ (Smith et al., 1956) helfen, sich von negativen Gegenständen abzugrenzen bzw. unangenehmen Wahrheiten über sich aus dem Weg zu gehen. Eine Lehrperson kann bspw. eine starke Abneigung gegen die integrative Schulform entwickeln, da es ihr im Unterricht nicht gelingt, adaptiv auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Dadurch wird sein bzw. ihr Selbstwertgefühl beeinträchtigt, was die Entwicklung einer negativen Einstellung zur Umsetzbarkeit der integrativen Schulform erklären kann.

Der funktionalistische Ansatz von Katz (1960) und Smith et al. (1956) gilt bis heute als wegweisendes Konzept für Einstellungsfunktionen. Er wurde bereits mehrfach adaptiert (z.B. Bohner & Wänke, 2002; Pratkanis & Greenwald, 1989). Haddock und Maio (2007) betonen zwei wichtige Erkenntnisse aus dem funktionalistischen Ansatz:

- (1) Die Funktion der *Bewertung eines Objekts* erklärt wahrscheinlich am besten, warum Menschen Einstellungen entwickeln: Mit ihrer Hilfe werden Objekte klassifiziert, um anschließend handeln zu können.
- (2) In Anlehnung an Smith et al. (1956) und andere Forscher (z.B. Herek, 1986; Prentice, 1987) treffen Haddock und Maio (2007) die Unterscheidung von instrumentellen und symbolischen Einstellungen: Durch (a) instrumentelle Einstellungen werden Objekte

einerseits danach kategorisiert, ob sie dem eigenen Interesse dienen oder nicht. Durch die (b) Wertausdruckseinstellung als symbolische Einstellungen gelangen andererseits Fragen zum Selbstbild und zu persönlichen Werten zum Vorschein. Diese Unterscheidung ist insofern relevant, als einige Objekte Einstellungen hervorrufen, die *primär* entweder mit der instrumentellen oder mit der symbolischen Funktion verknüpft sind (Shavitt, 1990). Am Beispiel der Einstellungen von Lehrpersonen zur Umsetzung der integrativen Schulform, zeigt sich dies wie folgt: Je nachdem, ob eine Lehrperson die Umsetzung primär als nutzbringend für sich selbst einschätzt (z.B. Lernen neuer Unterrichtsmethoden) oder ob die Einstellung primär einen generellen Wertausdruck darstellt (z.B. Erreichen von Chancengleichheit), wird sie sich eher mit Argumenten überzeugen lassen, die der primären Funktion Ihrer Einstellung entsprechen. Haddock und Maio (2007) unterstreichen deshalb die Wichtigkeit, diese primäre Funktion einer Einstellung (von Personen) zu kennen, da Einstellungsänderungen eher erfolgreich verlaufen, wenn die Änderungsaufforderung der Einstellungsfunktion entspricht.

Zusammenfassend wurden in diesem Kapitel drei grundlegende Aspekte von Einstellungen erörtert: Einstellungskomponenten (-inhalte), -struktur und -funktionen. Diese Aspekte verstehen sich nicht als voneinander losgelöste Merkmale, sondern als zusammenhängende Faktoren zum Verständnis des Einstellungskonstrukts (vgl. Abbildung 2.3-5).

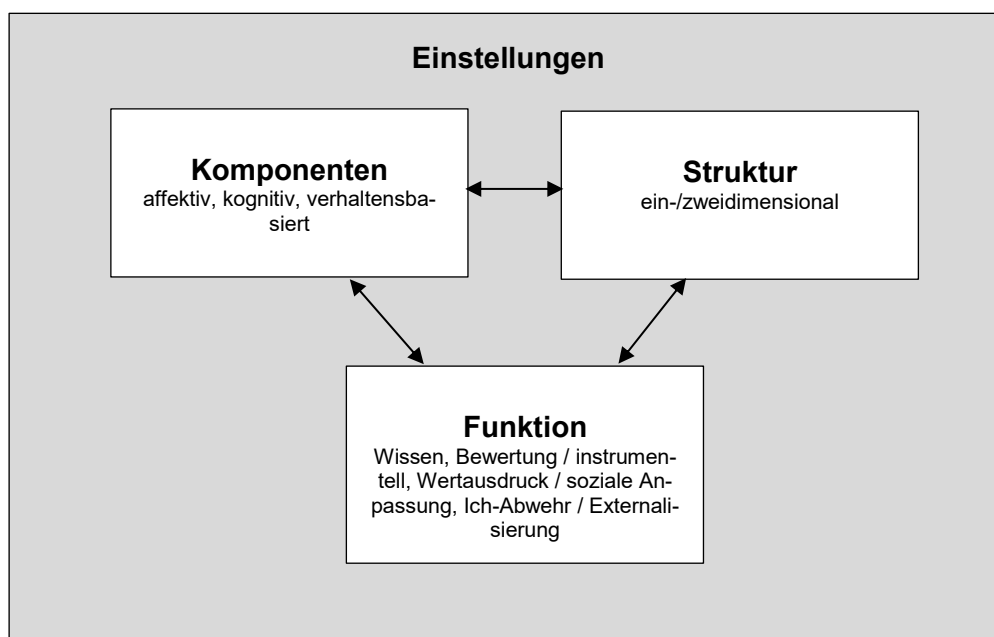


Abbildung 2.3-5: Einstellungskomponenten, -struktur und -funktion als zusammenhängende Merkmale von Einstellungen (in Anlehnung an Raatz, 2016, S. 79).

So hängen die Einstellungskomponenten und -strukturen – wie bereits angedeutet – insofern zusammen, als sich positive und negative Einstellungsinhalte (affektive, kognitive, verhaltensbasierte Komponenten) in einer ein- oder zweidimensionalen Struktur zeigen. Die Einstellungsinhalte hängen ebenso mit ihrer Funktion zusammen: Wenn bspw. eine Lehrperson der Meinung ist, dass die Umsetzung der integrativen Schulform eine wichtige Massnahme zur Erzielung von Chancengleichheit ist (kognitive Komponente), gehen damit vielleicht auch entsprechende Annahmen darüber einher, dass diese Sichtweise auch von anderen Lehrpersonen oder der Schulleitung vertreten wird (Funktion der sozialen Anpassung). Nicht zuletzt zeigt auch die Einstellungsfunktion eine Wechselbeziehung zur Einstellungsstruktur auf: „Dienen Einstellungen etwa der Organisation des Wissens oder der Steuerung von Annäherung und Vermeidung, weisen diese oftmals eher eindimensionale Strukturen auf, um Entscheidungskonflikte, die durch zweidimensionale Einstellungen entstehen, weitgehend zu vermeiden“ (Raatz, 2016, S. 78).

2.3.3 Einstellungsstärke

Die *Einstellungsstärke* (starke, neutrale oder schwache Bewertung eines Einstellungsobjekts) ist neben der Richtung bzw. Valenz (positive, negative, neutrale Einstellungen) ein weiteres grundlegendes Element von Einstellungen, durch das alle drei Einstellungsaspekte (Einstellungskomponenten, -struktur und -funktion) tangiert sind. Sie ist letztlich entscheidend dafür, wie stabil bzw. veränderbar Einstellungen über die Zeit sind und ob sie Verhalten nach sich ziehen (Bohner & Wänke, 2002; Haddock & Maio, 2007; Raatz, 2016). Im Folgenden wird deshalb auf die Einstellungsstärke eingegangen. Es werden folgende Fragen geklärt: Wodurch zeichnen sich starke Einstellungen aus? Welche Faktoren bestimmen die Einstellungsstärke? Welche Konsequenzen haben starke Einstellungen?

Webster und McKechnie (1976, S. 1801) beziehen ‚stark‘ auf „the power to resist attack ... durability ... force ... the power to produce a reaction or effect ...“. Davon ausgehend haben Krosnick und Petty (1995) zwei zentrale Aspekte der Einstellungsstärke bestimmt: Dauerhaftigkeit (*‘durability’*) und Wirkung (*‘impact’*). Daraus wurden wiederum vier Merkmale starker Einstellungen abgeleitet (siehe dazu auch Haddock & Maio, 2007): Starke Einstellungen sind (1) nachhaltiger (*‘persistence’*) als schwache Einstellungen und somit im Verlauf der Zeit stabiler. Zudem sind sie (2) widerstandsfähiger (*‘resistance’*). Sie erlauben deshalb, einer „attack“ (Krosnick & Petty, 1995, S. 3) standzuhalten bzw. resistenter gegenüber Veränderungen zu sein. Starke Einstellungen haben zudem (3) eher Einfluss auf die Informationsverarbeitung

und -bewertung als schwache Einstellungen. Damit deuten die Autoren an, dass Informationen bei starken Einstellungen eher aufgenommen oder Entscheidungen eher getroffen werden als bei schwachen Einstellungen. Schliesslich (4) steuern starke Einstellungen mit grösserer Wahrscheinlichkeit das Verhalten als schwache Einstellungen (*„guiding behaviour“*).

Die Frage nach den *Determinanten von starken Einstellungen* adressiert für die Einstellungsforscher seit vielen Jahren ein wichtiges Thema. Fazio (2007) geht bspw. in seinem MODE-Modell (Motivation and Opportunity as DEterminants) explizit auf die Einstellungsstärke ein und betont dabei die Wichtigkeit der *Zugänglichkeit von Einstellungen*. Unter Einstellungszugänglichkeit wird die „Stärke des Zusammenhangs zwischen einem Objekt und der Bewertung dieses Objekts [verstanden], gemessen an der Schnelligkeit, mit der man Gefühle bezüglich des Einstellungsobjektes oder des die Einstellung betreffenden Themas berichten kann“ (Aronson et al., 2004, S. 234). Ist eine Einstellung leicht zugänglich, dann besteht eine starke Verbindung zum Einstellungsobjekt (z.B. bei hoher Belastung aufgrund der Anforderungen an den Unterricht in heterogenen Lerngruppen). Die Einstellung zum Objekt gelangt rasch ins Bewusstsein und löst zügig die entsprechenden Gefühle aus (z.B. ablehnende Einstellung zur Umsetzung der integrativen Schulform). Ist eine Einstellung jedoch eher wenig zugänglich (z.B. die Einstellung, dass sich die integrative Schulform positiv auf die schulische Leistungen von leistungsschwächeren SuS auswirkt), so besteht lediglich ein schwacher Zusammenhang zwischen einem Objekt und seiner Bewertung, was eine spontane Aktivierung von Gefühlen zum Objekt unmöglich macht (Aronson et al., 2004; Raatz, 2016). Ob und wie zugänglich eine Einstellung ist, kommt im Wesentlichen darauf an, wie neu sie ist, wie sie im Gedächtnis organisiert ist und wie häufig sie aktiviert wird. Grundsätzlich gilt zudem: Je zugänglicher eine Einstellung, desto schwieriger ist sie zu verändern (Bohner & Wänke, 2002; Houston & Fazio, 1989).

Neben der Zugänglichkeit wurde eine Reihe weiterer Determinanten erforscht, die sich auf die Einstellungsstärke auswirken. Dazu gehören bspw.: die interne Konsistenz bzw. Nichtambivalenz von Einstellungen (z.B. (nicht) eindeutig befürwortende oder ablehnende Einstellung zur integrativen Schulform), den Grad der Extremität von Einstellungen (z.B. extreme oder moderate Einstellung zur integrativen Schulform), die damit verbundene Sicherheit (Vertrauen ins eigene Urteil, dass die Einstellung ‚richtig‘ ist), die dem Einstellungsobjekt zugrunde liegende Wissensbasis (z.B. wissenschaftsbasiertes Wissen um die Vor- und Nachteile des Unterrichts

in heterogenen Lerngruppen) etc. (vgl. Abbildung 2.3-6)⁵⁰ (Bohner & Wänke, 2002; Raatz, 2016; Wänke & Bohner, 2006).

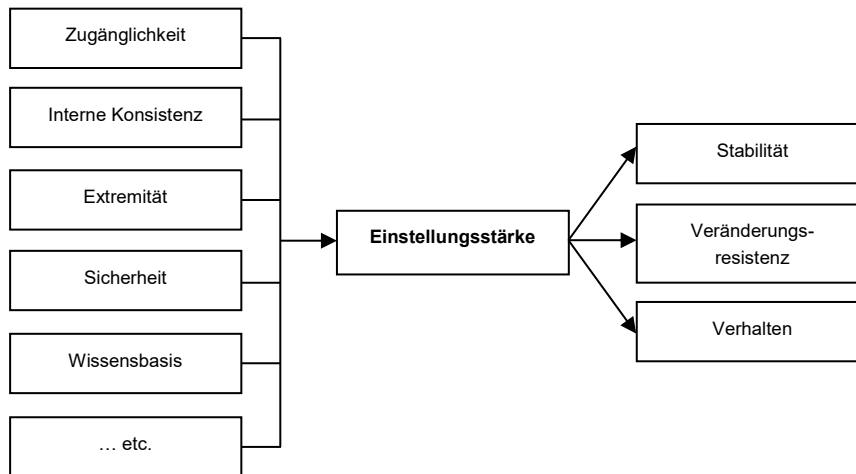


Abbildung 2.3-6: Determinanten und Konsequenzen der Einstellungsstärke (in Anlehnung an Bohner & Wänke, 2002, übersetzt von Raatz, 2016, S. 80).

Neben der zeitlichen Stabilität und schweren Veränderbarkeit von starken Einstellungen wird zudem davon ausgegangen, dass die Wahrscheinlichkeit aus Einstellungen Verhalten vorherzusagen bei starken Einstellungen höher ist als bei schwachen Einstellungen (Bohner & Wänke, 2002; Haddock & Maio, 2007; Raatz, 2016). Ausgehend von der zentralen Funktion der Einstellungsstärke befassen sich die nächsten zwei Kapitel mit den Konsequenzen der Einstellungsstärke: In Kapitel 2.3.4 wird auf die Stabilität bzw. Veränderbarkeit von Einstellungen eingegangen und in Kapitel 2.3.5 auf die Frage nach dem Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten.

2.3.4 Einstellungsänderung

Einstellungen gelten als zeitlich stabil und schwer veränderbar, v.a. wenn sie stark sind (vgl. Kap. 2.3.3, Abbildung 2.3-6). Wie lassen sich Einstellungen dennoch ändern? In der sozialpsychologischen Literatur⁵¹ werden grundsätzlich *zwei Strategien* zur Einstellungsänderung

⁵⁰ Zu weiteren Einflussgrößen auf die Einstellungsstärke zählen bspw.: Interesse, Elaboration, Intensität, kognitiver Komplexitätsgrad, Offenheit (*openness*), Einbettung (*embeddedness*), Flexibilität, Bewusstheit, Erfahrung, Wichtigkeit, Reaktionszeit etc. Einen Überblick über die Dimensionierungsversuche von Einstellungsstärke stellt Mayerl (2009, S. 43) auf.

⁵¹ Neben der Sozialpsychologie, die sich mit der Veränderung von 'Einstellungen' beschäftigt, untersuchen auch andere Disziplinen, so auch die Erziehungswissenschaft, wie Überzeugungen, subjektive Theorien etc. verändert werden können.

unterschieden: Einstellungsänderung durch (1) *Persuasion* oder durch (2) *Verhaltensänderung* (z.B. Aronson et al., 2004; Böhner, 2003; Stroebe, 2014). Während Theorien zur Persuasion *kognitive* Verarbeitungsprozesse ins Zentrum stellen, gehen andere Theorien davon aus, dass eine Einstellungsänderung durch *Verhaltensänderung* hervorgerufen wird. Beide Ansätze werden im Folgenden näher beschrieben⁵²:

- (1) Bei den *Theorien der Persuasion* stehen die kognitiven Verarbeitungsprozesse beim Einstellungsänderungsprozess im Vordergrund. Unter Persuasion wird der Einsatz von Botschaften verstanden, um Einstellungen und Verhalten von Menschen zu ändern (z.B. Stroebe, 2014). Bis zu den 1980er-Jahren nahmen die meisten dieser Theorien an, dass der Rezipient seine Einstellung nur dann ändert, wenn er die in der Botschaft enthaltenen persuasiven Argumente detailliert und systematisch verarbeitet⁵³. Es wurde jedoch bezweifelt, dass über alle Argumente der unzähligen Botschaften (z.B. Werbeplakate), mit denen Menschen täglich konfrontiert werden, gründlich und systematisch nachgedacht werden kann. Deshalb haben sich in der Forschung zur Einstellungsänderung seit den 1980er-Jahren die *Zwei-Prozess-Theorien der Persuasion* durchgesetzt (z.B. Chaiken, 1987; Petty & Cacioppo, 1986). Gemäss diesen Theorien erfolgt eine Einstellungsänderung nicht zwingend aufgrund einer kritischen und systematischen Bewertung der Argumente einer Botschaft, sondern sie kann durchaus auch durch *nicht* systematische Einstellungsänderungsprozesse vonstattengehen. Dahingehend unterscheiden sie zwei Arten von Informationsverarbeitung: eine systematische und eine nicht-systematische (z.B. Aronson et al., 2004; Böhner, 2003; Böhner & Wänke, 2006; Stroebe, 2014). Die Theorien erklären, wann Personen eher vom Inhalt der Kommunikation (z.B. Argumentationslogik) beeinflusst werden und wann eher von oberflächlichen Merkmalen (z.B. Länge einer Rede). Zu den Zwei-Prozess-Theorien der Persuasion zählen zwei Modelle, die bis heute einen starken Einfluss auf die Forschung ausüben und sich inhaltlich sehr ähnlich sind: das *Modell der Elaborationswahrscheinlichkeit (Elaboration Likelihood Model, ELM)* (Petty & Cacioppo, 1986; Petty & Wegener, 1999) und das *Heuristisch-systematische Modell (Heuristic-Systematic Model, HSM)* (Chaiken, 1987; Chen & Chaiken, 1999). Bei beiden Modellen geht es

Die lehrerbezogene Forschung bezieht sich dabei auf die Modifizierung von (berufsbezogenen) Überzeugungen. Wie berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen modifiziert werden können, wird bspw. bei Reusser et al. (2011, S. 444) beschrieben.

⁵² Es gilt zu beachten, dass die Einstellungsänderungsforschung aus der Sozialpsychologie stammt und somit primär für die Erkenntnisinteressen sozialpsychologischer Themen erarbeitet wurde (z.B. Wie beeinflusst Werbung die Einstellung von Menschen; Wie können Einstellungen von Menschen beeinflusst werden, damit Produkte gekauft werden etc.). Nichtsdestotrotz lassen sich die grundlegenden Mechanismen auch auf andere Disziplinen und Themen übertragen. Dies wird an dieser Stelle getan und in den Zusammenhang mit der Einstellung zur Einführung der integrativen Schulform gebracht.

⁵³ Vgl. Informationsverarbeitungsmodell nach McGuire (1985), oder Modell der kognitiven Reaktionen (Greenwald, 1968; Petty, Brock und Ostrom, 1981), zu finden u.a. bei Stroebe (2014).

um das „Ausmass, in dem eine Person über die in einer Botschaft enthaltenen themenrelevanten Argumente nachdenkt“ (Stroebe, 2014, S. 239). Sie besagen, dass es zwei Wege gibt, bei denen die persuasive Kommunikation eine Einstellungsänderung herbeiführen kann: Ein (a) aufwendiger *zentraler* und ein (b) unaufwendiger *peripherer Weg* der Informationsverarbeitung (vgl. Abbildung 2.3-7). Der (a) *zentrale Weg* (*central route to persuasion*) wird dann eingeschlagen, wenn Personen motiviert und fähig sind, den Argumenten der Kommunikation Aufmerksamkeit zu schenken und darüber nachzudenken. Dieser Weg führt zu einem sorgfältigen, kritischen und somit systematischen Abwägen der Argumente. Werden starke Argumente verwendet, kommt es zu einer ‚kognitiven Zustimmung‘ des Rezipienten. Diese determiniert wiederum die Einstellungsänderung. Werden jedoch nur schwache Argumente hervorgebracht, wird der Rezipient wahrscheinlich bei seiner alten Einstellung bleiben. Der (b) *periphere Weg* (*peripheral route to persuasion*) wird indes verfolgt, wenn es nicht um systematisches themenrelevantes Denken geht, sondern um den Einfluss von oberflächlichen Merkmalen. Beim ELM-Modell zählen sowohl heuristische Verarbeitungen⁵⁴ (z.B. „Auf Experten kann man sich verlassen“), sowie affektive Prozesse (z.B. „Sich auf sein Gefühl zu verlassen“) wie z.B. evaluative Konditionierung⁵⁵ oder blossе Darbietungen (z.B. wer die Rede hält) (Aronson et al., 2004; Stroebe, 2014). Chaiken und ihre Kollegen (1987) nehmen im HSM-Modell hingegen an, dass der heuristische Verarbeitungsprozess der einzige Prozess des peripheren Wegs ist⁵⁶. Die Informationsverarbeitung ist bei ihnen entsprechend als Kontinuum zu verstehen: vom unteren Ende der Skala der unsystematischen heuristischen Verarbeitung mit geringem kognitiven Aufwand, bis zum obersten Ende der systematischen Verarbeitung mit hohem kognitiven Aufwand (Stroebe, 2014). Bei beiden gilt jedoch: Werden die Hinweisreize des peripheren Wegs positiv bewertet (z.B. hohe Glaubwürdigkeit), folgen positive kognitive Reaktionen, die schliesslich zu einer Veränderung der Einstellung führen können (Aronson et al., 2004; Stroebe, 2014).

⁵⁴ Heuristiken sind mentale Abkürzungen, um schnell und effizient zu einem Urteil zu gelangen. Anstelle einer systematischen Bewertung der in der Kommunikation vorherrschenden Argumente wird auf einfache Regeln – Heuristiken – vertraut (z.B. ‚Auf Aussagen von Experten kann man sich verlassen‘, ‚Statistiken lügen nicht‘, ‚Konsens = Korrektheit‘ etc. (Aronson, Wilson und Akert, 2004; Stroebe, 2014)).

⁵⁵ Bei der evaluativen Konditionierung wird die Bewertung eines Stimulus verändert, „indem er wiederholt zusammen mit einem anderen, positiven oder negativen Stimulus dargeboten wird“ (Haddock und Maio, 2014, S. 201).

⁵⁶ Emotionen können auch als Heuristiken verstanden werden. Sie können als „eine Art Signal dienen, das uns einen Hinweis auf unsere Einstellung gibt“ (Aronson et al., 2004, S. 247). Menschen verlassen sich häufig auf die „Wie-fühle-ich-mich-gerade-dabei“-Heuristik (Aronson et al., 2004, S. 248).

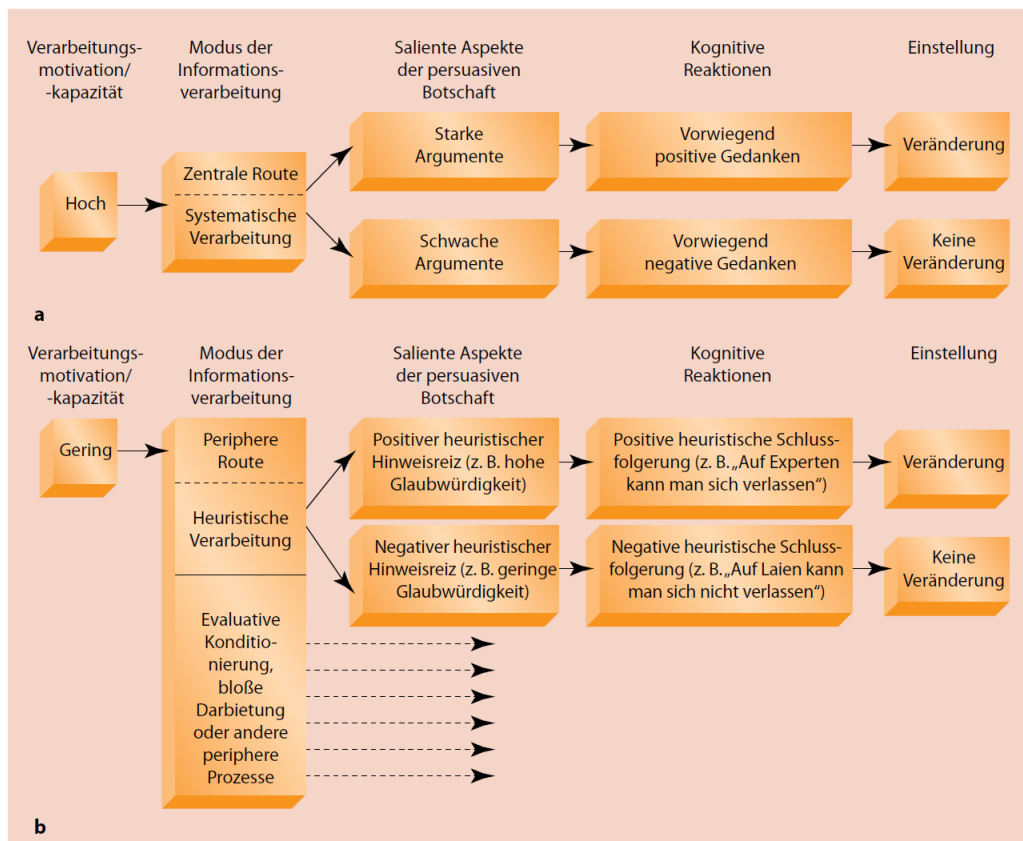


Abbildung 2.3-7: Modell der Elaborationswahrscheinlichkeit nach Petty und Cacioppo (1986) (aus: Stroebe, 2014, S. 241); a = zentraler Weg der Informationsverarbeitung, b = peripherer Weg der Informationsverarbeitung.

Wann wird welcher Weg eingeschlagen? Ob der zentrale oder periphere Weg genommen wird, hängt massgeblich von der *Verarbeitungsfähigkeit und -motivation* der Rezipienten ab⁵⁷, ihre Aufmerksamkeit den Fakten zu schenken. Eine wichtige Determinante dafür ist die *Relevanz des Themas*. Nur wenn das Thema eine hohe persönliche Bedeutung für den Rezipienten einnimmt, wird er den Argumenten die nötige Aufmerksamkeit schenken und sie kritisch bewerten. Weist das Thema jedoch keine persönliche Relevanz auf, wird sich der Rezipient eher auf periphere Hinweisreize verlassen, um die Gültigkeit der Aussagen zu beurteilen. Neben der Relevanz des Themas ist die *Motivation* aufmerksam zuzuhören bedeutsam. Diese ist abhängig von der Persönlichkeit des Zuhörers. Personen, die gerne und häufig aufwendigen kognitiven Beschäftigungen nachgehen (starkes Kognitionsbedürfnis, *need for cognition*), werden ihre Einstellungen eher über den zentralen Weg bilden. Personen mit einem geringen

⁵⁷ Während sowohl im ELM- als auch im HSM-Modell davon ausgegangen wird, dass eine systematische Verarbeitung nur durch die entsprechende Fähigkeit und Motivation einer Person möglich ist, unterscheiden sich die zwei Modelle bezüglich der Verwendung der beiden Verarbeitungsmodi (systematisch / unsystematisch): Im ELM-Modell wird angenommen, dass Personen, wenn sie bereits den aufwendigen systematischen Weg der Informationsverarbeitung eingeschlagen haben, heuristische Hinweisreize ignorieren. Anders im HSM-Modell: Dort wird indes vermutet, dass auch bei hohem Motivations- und Fähigkeitsgrad neben systematischer Verarbeitung auch heuristische Hinweisreize genutzt werden, um Botschaften zu verarbeiten (Stroebe, 2014).

Kognitionsbedürfnis werden sich jedoch eher auf die peripheren Hinweisreize verlassen (z.B. Attraktivität eines Sprechers) (Aronson et al., 2004; Stroebe, 2014). Hat eine Lehrperson bspw. eine grundsätzlich positive Einstellung zur integrativen Schulform und ist kognitiv fähig und motiviert, sich ein differenziertes Bild zu den Vor- und Nachteilen zu verschaffen (hohe Themenrelevanz, ausgeprägter need for cognition), wird z.B. beim Lesen eines Zeitungsartikels zu Nachteilen von schulischer Integration den zentralen Weg der Informationsverarbeitung wählen. Findet sie im Artikel erhebliche inhaltliche Argumente gegen die Integration, wird sich ihre positive Einstellung wahrscheinlich entsprechend in eine negativere Richtung relativieren. Findet sie hingegen nur unzureichende Argumente, wird sie ihre positive Einstellung beibehalten. Hingegen würde eine Lehrperson mit generell positiver Einstellung zur integrativen Schulform, aber einem *niedrigen* Kognitionsbedürfnis (hohe Themenrelevanz, geringer need for cognition) beim Lesen desselben Zeitungsartikels zu Nachteilen der integrativen Schulform eher den peripheren Weg einschlagen und beim Lesen bspw. eine „Statistiken-lügen-nicht“-Heuristik anwenden. Damit würden die (statistischen) Inhalte des Artikels, die gegen eine integrative Schule sprechen, die Einstellung der Lehrperson wahrscheinlich ins Negative verändern. Unabhängig davon, ob die Argumente stark sind, gilt generell: Die Einstellungsänderung bei Personen mit starkem Kognitionsbedürfnis hält im Vergleich zu schwach ausgeprägtem ‚need for cognition‘ länger an und ist widerstandsfähiger gegenüber Gegenargumenten (Haugtvedt & Petty, 1992).

Neben dem Kognitionsbedürfnis hängt auch das *Bedürfnis nach einer klaren Antwort auf eine Frage* (Bedürfnis nach einem abschliessenden Urteil, *need for cognitive closure*) mit der Systematik der Informationsverarbeitung zusammen. Personen, die lieber ‚irgendeine‘ Antwort auf eine Frage erhalten, damit sie sich nicht in Unsicherheit wiegen, verlassen sich eher auf heuristische Hinweisreize. Personen mit einem tiefen Bedürfnis nach einem abschliessenden Urteil wählen hingegen eher den zentralen Weg der sorgfältigen Argumentüberprüfung. Ungeachtet relativ stabiler interindividueller Unterschiede hinsichtlich dieses Bedürfnisses können situative Gegebenheiten (z.B. Umsetzung der integrativen Schulform) zu einem hohen Bedürfnis nach einem abschliessenden Urteil führen, auch wenn normalerweise kein solches besteht. Dies kann vor allem bei *Zeitdruck* (z.B. rasche Umsetzung der integrativen Schulform in den Schulen) erfolgen (Stroebe, 2014). Abschliessend lässt sich in Bezug auf die Zwei-Prozess-Theorien konstatieren, dass mit hoher Wahrscheinlichkeit eine langanhaltende Einstellungsänderung erreicht werden kann, wenn Einstellungen auf einer gründlichen Tatsachenanalyse im Sinne des zentralen Wegs basieren. Auf dem zentralen Weg ‚erworbene‘ Einstellungen sind zudem robuster gegen Gegenargumente und weisen eher Konsistenz auf mit dem Verhalten, als wenn die Einstellungen auf peripheren Hinweisreizen beruhen (Stroebe, 2014).

(2) Die zweite Strategie zur Einstellungsänderung ist diejenige, die auf direkte *Verhaltensänderung* abzielt. Über *gesetzliche Sanktionen* (z.B. Erhöhung der Zigarettensteuer, um Menschen dazu zu bewegen, das Rauchen aufzugeben) oder *Anreize* (z.B. Senkung des Krankenversicherungsbeitrags bei tiefer Arztbesuchfrequenz) (Bohner, 2003; Stroebe, 2014) wird neues Verhalten induziert. Die Einführung der integrativen Schulform ist zwar keineswegs mit einer gesetzlichen ‚Sanktion‘ zu vergleichen, aber sie ist gesetzlich verankert und somit verpflichtend. Die Umsetzung der integrativen Schulform führt dazu, dass die Lehrpersonen ihr Professionsverhalten ändern müssen: Sie müssen ihren Unterricht soweit anpassen, dass es den integrativen Anforderungen entspricht. Führt eine solche ‚vorgeschriebene‘ Verhaltensänderung jedoch auch zu einer Einstellungsänderung? Im Folgenden werden zwei Theorien vorgestellt, die diese Frage adressieren: (a) Die *Theorie der kognitiven Reaktanz* (Brehm, 1966, 1972) geht davon aus, dass die Einstellungsänderung im Falle von angeordnetem Verhalten genau in die entgegengesetzte Richtung gehen kann als die Verhaltensänderung. Die eingeschränkte Handlungsfreiheit (z.B. durch gesetzliche Vorgaben) kann dazu führen, dass die ausgeschlossenen Handlungsmöglichkeiten positiver bewertet werden (z.B. gleichschrittiger Unterricht) als die vorgeschriebene Handlung (z.B. adaptiver Unterricht) (Bohner, 2003; Bohner & Wänke, 2006). Insbesondere „wenn die Freiheit, das eingeschränkte Verhalten auszuführen, hoch bewertet wird“ (Bohner & Wänke, 2006, S. 420). Trifft diese Theorie zu, so wäre die gesetzliche Verankerung der integrativen Schulform eher kontraproduktiv. (b) Anders sieht das die *Theorie der kognitiven Dissonanz* (Festinger, 1957). Dort wird angenommen, dass sich die Einstellung der Verhaltensänderung anpassen kann: Sogenannte ‚Kognitionen‘ einer Person (z.B. Einstellungen, Meinungen, aber auch Verhalten) können konsonant, dissonant oder irrelevant (zusammenhangslos) zueinander stehen. Werden Personen dazu gebracht, sich entgegen ihren Einstellungen zu verhalten (sog. einstellungskonträres Verhalten⁵⁸), erleben sie eine kognitive Dissonanz. Diese bewirkt einen „unangenehmen Erregungszustand“ (Bohner, 2003, S. 293) der Menschen dazu animiert, ihn durch Meinungs-, Einstellungs- oder Verhaltensänderung zu reduzieren bzw. zu eliminieren. Stimmt das vorgeschriebene Verhalten also nicht mit der bis anhin vertretenen Einstellung überein, wird die Person versuchen, langsam an ihr neues, verändertes Verhalten zu glauben und ihre Einstellung zu ändern (Bohner, 2003; Stroebe, 2014). So würde eine Lehrperson, die bis anhin zum Beispiel gewohnt und davon überzeugt war, als Einzelkämpfer zu handeln, nun aber durch die integrative Schulform gezwungen ist, im Team zu arbeiten (z.B. mit schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen,

⁵⁸ Unter einstellungskonträrem Verhalten (counterattitudinal behavior) wird ein Verhalten verstanden „... (gewöhnlich herbeigeführt durch finanzielle Anreize oder Drohungen), das nicht mit den Einstellungen oder Überzeugungen des Handelnden im Einklang steht“ (Stroebe, 2014, S. 260).

DaZ-Lehrpersonen, Sozialarbeitenden etc.), langsam ihre Einstellung in ‚Richtung Teamarbeit‘ ändern.

Zusammenfassend wurden in diesem Kapitel zwei Strategien zur Einstellungsänderung aufgezeigt: Einstellungsänderung durch *Persuasion*, welche die kognitiven Verarbeitungsprozesse fokussieren und die Einstellungsänderung durch *Verhaltensänderung*, bei welcher das unmittelbare Verhalten bzw. Handeln im Zentrum steht. Nun ist zu eruieren, wann welche Strategie angewendet werden soll. Aronson et al. (2004, S. 248) berichten in diesem Zusammenhang von zahlreichen Studien, die aufzeigen konnten, „dass man Feuer am besten mit Feuer bekämpfen sollte“. Weist eine Einstellung hauptsächlich kognitive Komponenten auf (z.B. Die integrative Schulform führt zu schlechteren Leistungen der Lernenden), sollte entsprechend versucht werden, diese mittels logischen, rationalen Argumenten zu verändern (z.B. mittels Studien, welche die Einstellung widerlegen). Wenn eine Einstellung allerdings vornehmlich auf Verhalten basiert, sollte diese auch durch Strategien, die auf Verhaltensänderung beruhen, modifiziert werden (siehe vorangestelltes Beispiel zur Teamarbeit). Bei einer Einstellungsänderung ist zudem zu beachten, dass die alte Einstellung trotz neuer Einstellung zum Objekt (teilweise) erhalten bleiben kann. Dies kann dazu führen, dass eine Person verschiedene Einstellungen zum selben Objekt haben kann, bzw. kontextabhängig verschiedene Bewertungen des Objekts vornimmt (Barghorn, 2010; Wilson et al., 2000). Damit wird die *duale Einstellungsstruktur* angesprochen, bei welcher dasselbe Einstellungsobjekt explizite sowie implizite Bestandteile aufweisen kann (vgl. Kap. 2.3.2): Je nachdem, ob eine Person die kognitive Leistung hat, um bei einem Objekt die explizite Einstellung abzurufen, wird die neue Einstellung die Alte mehrheitlich ersetzen. Aber auch wenn sich die explizite Einstellung zu einem Objekt ändert, ist es durchaus möglich, dass die implizite Einstellung erhalten bleibt (Wilson et al., 2000). Wie verändert man also implizite Einstellungen? Eines der theoretischen Modelle, die dies erklären, ist das MODE-Modell (Fazio, 1990, 2007)⁵⁹ (vgl. Kap. 2.3.2, Kap. 2.3.3). Zur Erinnerung: Einstellungen sind nach dem MODE-Modell als Assoziationen zwischen einem Einstellungsobjekt und dessen Summe an Bewertung zu verstehen, und werden in Form von Wissen im Gedächtnis gespeichert. Die Bewertungen können auf kognitiver Ebene gefällt werden, affektiver Natur sein (durch eine evaluative Konditionierung assoziiert), oder auf früherem Verhalten beruhen. Die Assoziationen können sich schliesslich in ihrer Stärke unterscheiden und sind somit dem Gedächtnis unterschiedlich zugänglich. Je stärker die Assoziation, desto automatischer die bewertende Reaktion. Und ebendiese automatischen Reaktionen werden durch implizite Masse von Einstellungen erfasst. Da die Assoziationen jedoch sowohl auf kognitiven

⁵⁹ Weitere Modelle zur Erklärung der Einstellungsänderung impliziter und expliziter Theorien: MCM-Modell nach Petty, Briñol und DeMarree (2007), Model of Dual Attitudes nach Wilson, Lindsey und Schooler (2000).

„als auch auf konditionierten Reaktionen beruhen können, können sie sowohl von durchdachten als auch von automatischen Prozessen beeinflusst werden“ (Stroebe, 2014, S. 252). Deshalb kann mit dem MODE-Modell erklärt werden, weshalb sowohl explizit als auch implizit gespeicherte Einstellungen entweder durch persuasive Kommunikation, allerdings auch durch evaluative Konditionierung beeinflusst werden können. Prinzipiell geht das Modell jedoch trotzdem davon aus, dass implizite Komponenten einer Einstellung primär „Ausdruck der automatisch ausgelösten evaluativen Reaktionen sind (also der Assoziation zwischen Objekt und Bewertung)“, während die expliziten Komponenten von Einstellungen „oft durch zusätzliche Faktoren beeinflusst werden (durch soziale Erwünschtheit, politische Korrektheit etc.)“ (Stroebe, 2014, S. 252). Darin sehen die Autoren den Grund, weshalb implizite und explizite Mass ungeachtet identischer Veränderungsprozesse nur wenig miteinander zusammenhängen (Stroebe, 2014). So kann zum Beispiel die explizite Einstellung einer Lehrperson, dass die integrative Schulform etwas Gutes und deshalb Wünschbares ist, von zusätzlichen Faktoren beeinflusst sein (z.B. soziale Erwünschtheit, politische Korrektheit). Die implizite Einstellung zur schulischen Integration kann jedoch gleichzeitig negativ sein, da sie eine starke Assoziation mit dem Code ‚hohe Belastung‘ aufweist, welche automatisch ausgelöst wird.

In diesem Kapitel wurde aus sozialpsychologischer Sicht aufgezeigt, mit welchen Strategien Einstellungen verändert werden können. Bei der Umsetzung der integrativen Schulform ist die ‚richtige‘ Einstellung wegweisend, alleine jedoch reicht sie nicht aus. Die Lehrpersonen müssen ihre Rolle, ihre Art der Zusammenarbeit mit anderen Fach- bzw. Lehrpersonen, ihre Unterrichtssettings, -methoden, -führung etc. konkret anpassen, damit sie den veränderten Gegebenheiten Rechnung tragen. Kurzum: Umsetzen heisst Handeln. Deshalb interessiert im Folgenden, ob bzw. wie Einstellungen mit dem Verhalten zusammenhängen.

2.3.5 Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten

Der Frage, ob das Verhalten von Personen durch ihre Einstellung vorausgesagt werden kann, wird in der Sozialpsychologie seit den späten 1960er-Jahren systematisch nachgegangen.

Während erste empirische Untersuchungen über keinen oder nur sehr geringen Zusammenhang von Einstellungen mit dem Verhalten berichteten⁶⁰ (z.B. Wicker, 1969)⁶¹, ermittelten Forscher einige Jahre später mittlere bis hohe Zusammenhänge (z.B. Eckes & Six, 1994; Kim & Hunter, 1993; Kraus, 1995; Six, 1992)⁶². Heute ist man sich einig, dass Einstellungen als Prädiktoren für Verhalten dienen können (z.B. Haddock & Maio, 2007, 2014; Hammann, 2009; Six & Eckes, 1996)⁶³. Wie sich Verhalten aus Einstellungen vorhersagen lässt, wird im Folgenden anhand der Theorie des geplanten Verhaltens (*Theory of Planned Behavior*, TPB) (Ajzen, 1985; Ajzen & Madden, 1986; Ajzen, 1991) aufgezeigt⁶⁴. Die Wahl, sich auf Ajzens Theorie zu fokussieren, begründet sich zum einen damit, dass es sich um eine Theorie handelt, die einen hohen kognitiven Aufwand erfordert und sich somit für einen komplexen Sachverhalt, wie die Umsetzung der schulischen Integration, eignet (Mayerl, 2009). Zum anderen geht es in der Theorie darum – wie der Name verdeutlicht – *geplantes* Verhalten (im Gegensatz zu z.B. spontanem Verhalten) vorauszusagen. Eine solche Theorie eignet sich für die Fragestellung dieser Arbeit, da es bei den Lehrpersonen darum geht, ein geplantes (Zeit zwischen dem Gesetzeserlass und der praktischen Umsetzung der integrativen Schulform) Verhalten (berufliches Handeln von Lehrpersonen nach den erweiterten heterogenen Gegebenheiten) vorherzusagen⁶⁵. Schliesslich gilt die Theorie (ebenso die Theorie des überlegten Handelns) als die „wichtigste[...]“ (Bierhoff, 2006, S. 276), weit verbreitetste und am häufigsten überprüfte, empirisch

⁶⁰ Zur Beurteilung der Stärke des Zusammenhangs wurde der Richtwert nach Cohen (1992) hinzugezogen: $r = .10$ entspricht einem schwachen Effekt, $r = .30$ entspricht einem mittleren Effekt, $r = .50$ entspricht einem starken Effekt.

⁶¹ Wicker (1969) untersuchte in einer Metaanalyse den Zusammenhang zwischen Einstellung und Verhalten über nahezu 40 Studien. Er fand seinerzeit nur eine sehr schwache durchschnittliche Korrelation von $r = .15$.

⁶² Es handelt sich bei allen Studien um Metaanalysen zur Vorhersagekraft von Einstellungen für das Verhalten: In der Metaanalyse von Six (1992) wurden 501 Studien im Zeitraum von 1927 – 1990 untersucht und ein mittlerer Korrelationskoeffizient von $r = .39$ ermittelt. Zwei Jahre später modifizierten Eckes und Six (1994) ihren Befund und berichten von einem höheren Zusammenhang ($r = .42$) für die Relation von Einstellung und Verhaltensintention bzw. für die Verhaltensintention und Verhalten. Kim und Hunter (1993) untersuchten in ihrer Metaanalyse 138 Einstellungs-Verhaltens-Korrelations-Studien und berichten von einem hohem Zusammenhang in der Höhe von $r = .79$. Bei der Analyse von Kraus (1995) resultiert schliesslich ein mittlerer Zusammenhang ($r = .38$) zwischen Einstellung und Verhalten (88 Studien). Der Unterschied zwischen den Ergebnissen aus frühen (z.B. Wicker (1969)) und diesen späteren Studien kann unter anderem damit erklärt werden, dass in neueren Studien wahrscheinlich bessere Untersuchungsmasse und Verfahren verwendet wurden (Haddock und Maio, 2014).

⁶³ Neben der prominenten Frage, ob Einstellungen Verhalten vorhersagen können, wurden zahlreiche Studien durchgeführt, die grundsätzlich die Kausalrichtung des Zusammenhangs von Einstellungen und Verhalten infrage stellten: Führen Einstellungen zu einem bestimmten Verhalten oder ist es das Verhalten, das eine gewisse Einstellung nach sich zieht? Die Forschungsbefunde sind uneinheitlich. Ein Überblick über die Befunde gibt z.B. der Artikel von Holland, Verplanken und Knippenberg (2002). Weitere Quellen zur kritischen Auseinandersetzung mit der Kausalrichtung: z.B. Mummendey (1988); Wänke und Böhner (2006).

⁶⁴ Die Theorie des geplanten Verhaltens ist eine Erweiterung der Theorie des überlegten Handelns (*Theory of Reasoned Action*, TRA) von Fishbein und Ajzen (z.B. 1975).

⁶⁵ Das Zürcher Volksschulgesetz wurde im Jahr 2005 erlassen und mindestens drei Jahre später gestaffelt, vom Schuljahr 2008/09 bis zum Schuljahre 2010/11, umgesetzt. Während dieser Zeit besuchten die Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Umsetzung (obligatorische) Weiterbildungen bzw. bereiteten sich auf unterschiedliche Weise auf die Umsetzung vor. Aus diesem Grund kann davon ausgegangen werden, dass es sich in diesem Kontext um ein *überlegtes* bzw. *geplantes* (und nicht um spontanes) Verhalten handelt.

gut bestätigte Theorie zur Beziehung zwischen Einstellung und Verhalten in der neueren Einstellungsforschung (z.B. Aronson et al., 2004; Haddock & Maio, 2014; Mayerl, 2009).

Die Theorie des geplanten Verhaltens. Die Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1985; Ajzen & Madden, 1986; Ajzen, 1991) ist eine Erweiterung der Theorie des überlegten Handelns (*Theory of Reasoned Action, TRA*) von Fishbein und Ajzen (1975; 1980). Beide Theorien gehen davon aus, dass die Absicht einer Person (*Verhaltensintention*) der unmittelbare Prädiktor eines Verhaltens ist: Beabsichtigt eine Lehrperson bspw., die Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen aufgrund der neuen integrativen Gegebenheiten zu intensivieren, so ist es wahrscheinlich, dass sie dies auch tun wird. Die Intentionen werden in der Theorie des geplanten Verhaltens durch die drei Faktoren (1) *Einstellungen*, (2) *subjektive Normen* und (3) die *wahrgenommene Verhaltenskontrolle* bestimmt⁶⁶ (vgl. Abbildung 2.3-8).

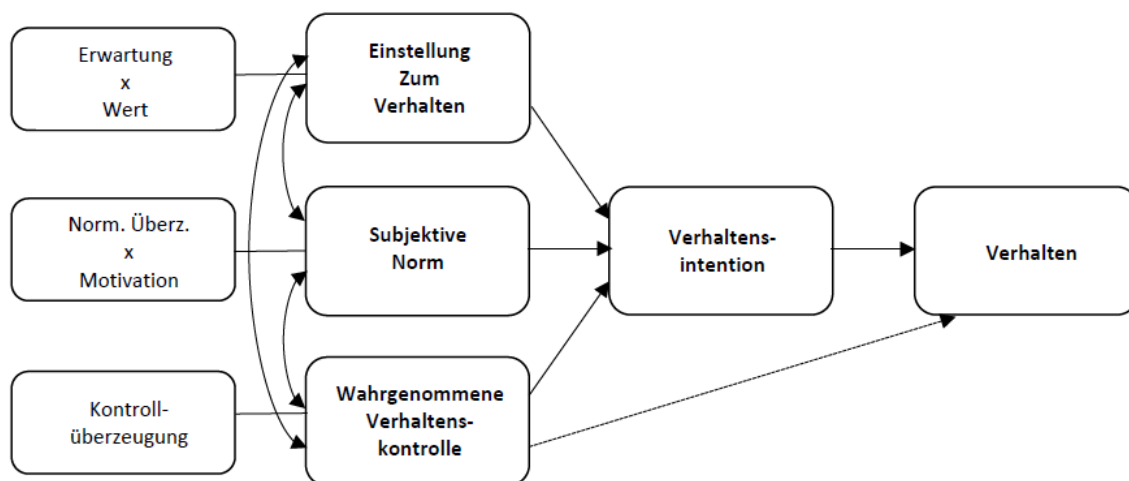


Abbildung 2.3-8: Schematische Darstellung der Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (1985) (eigene Darstellung).

Beim (1) Faktor ‚*Einstellung zu Verhalten*‘ geht es darum, ob eine Person meint, dass die Verhaltensaushführung etwas Gutes oder etwas Schlechtes ist. So hängt bspw. die Einstellung einer Lehrperson hinsichtlich einer intensivierten Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen (Verhalten) von der *Erwartung* ab, dass einerseits dieses Verhalten zu einer erwünschten Konsequenz führt (z.B. bessere Förderung der einzelnen Lernenden), aber auch von dem *Wert*, der mit dieser Konsequenz zusammenhängt (z.B. eine adaptive Förderung der Lernenden ist

⁶⁶ In der ‚Vorläufer-Theorie‘ des überlegten Handelns (Ajzen und Fishbein, 1980; Fishbein und Ajzen, 1975) wurden zwei Bestimmungsfaktoren definiert (Einstellungen und subjektive Norm). Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle wurde erst im weiterentwickelten Modell des geplanten Verhaltens nach Ajzen (z.B. 1985, 1991) einbezogen.

etwas Gutes) (Haddock & Maio, 2014). Während sich die Komponente ‚Einstellung zum Verhalten‘ darauf bezieht, ob eine Person das beabsichtigte Verhalten als gut oder schlecht beurteilt, beziehen sich die (2) *subjektiven Normen* auf Überzeugungen dieser Person, wie *andere* das entsprechende Verhalten beurteilen. Auch hier wird angenommen, dass zwei Faktoren dafür bestimmend sind. Einerseits die *normative Überzeugung*, dass andere (für die Person wichtige) Personen erwarten, dass sie entsprechend handelt, *und* andererseits die „Motivation der Person, diesen Erwartungen zu entsprechen“ (Haddock & Maio, 2014, S. 224). In dem vorliegenden Beispiel zählten zu den subjektiven Normen einer Lehrperson z.B., wenn andere Lehrpersonen oder die Schulleitung positive Erwartungen gegenüber einer intensivierten Zusammenarbeit haben würden und die Lehrperson selbst motiviert wäre, diesen Erwartungen nachzukommen. Wie bei der Einstellung bilden auch diese zwei Faktoren zusammen ein Produkt. (3) Beim dritten Faktor wird schliesslich die Einstellung einbezogen, ob eine Person auch davon überzeugt ist, das entsprechende Verhalten ausführen zu *können*. Führt man als Beispiel die Umsetzung eines adaptiven Unterrichts als ‚Endverhalten‘ an, so scheint klar zu sein, dass ein solcher auf die SuS abgestimmter Unterricht bei der Umsetzung der integrativen Schulform unumgänglich ist. Zweifelt die Lehrperson jedoch daran, dass sie den Lernstand der einzelnen Lernenden ermitteln kann, unterschiedliche niveaubezogene Aufgaben erstellen kann, den Unterricht entsprechend öffnen kann etc., so wird die Gestaltung eines adaptiven Unterrichts schwierig. Dies trotz ihrer positiven Einstellung und einer ‚positiven‘ subjektiven Norm. Die Lehrperson muss also dazu fähig sein bzw. sich dazu fähig fühlen, über die nötigen Ressourcen verfügen etc., um den Unterricht adaptiv zu gestalten. Aus diesem Grund wird die ‚wahrgenommene Verhaltenskontrolle‘ (*perceived behavioral control, PBC*⁶⁷) als „[...] people’s perceptions of their ability to perform a given behavior“ (Ajzen, 2006, S. 1), im Rahmen eines dritten Bestimmungsfaktors definiert. Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle (PBC) wird durch die eigene Kontrollüberzeugung determiniert. Dabei geht es um die wahrgenommenen notwendigen Ressourcen und Möglichkeiten, um das Verhalten auszuführen: Je mehr Ressourcen und Möglichkeiten bzw. je weniger antizipierte Hindernisse wahrgenommen werden (z.B. genügend finanzielle Ressourcen für die Zuweisung zusätzlicher Förderlektionen, genügend zeitliche Ressourcen für den Austausch mit anderen Lehrpersonen etc.), desto grösser die PBC. Es geht also um die Einschätzung, wie einfach oder schwierig das Verhalten umsetzbar, und somit *machbar* ist. Dabei sind sowohl personeninterne (z.B. Fähigkeiten) als auch -externe Faktoren (z.B. Ressourcen, Restriktionen) von Bedeutung, sowie frühere Erfahrungen (Ajzen, 1991; Haddock & Maio, 2014; Mayerl, 2009). Die PBC wirkt im Unterschied zu den

⁶⁷ Dieser Begriff wurde in Anlehnung an den Selbstwirksamkeitsbegriff von Bandura (1977) konzipiert. Es steht die Frage im Zentrum, ob eine Person der Überzeugung ist, fähig zu sein, bestimmte Handlungen zu realisieren, um ein spezifisches Ziel zu erreichen (Haddock und Maio, 2014).

Einstellungen und subjektiven Normen in zweifacher Weise auf das Verhalten: Einerseits wird angenommen, dass sie einen direkten, kausalen Einfluss auf die Verhaltens*intention* hat. Gleichzeitig wird jedoch davon ausgegangen, dass die wahrgenommene Verhaltenskontrolle das Verhalten auch *direkt* beeinflussen kann (gestrichelte Linie) (vgl. Abbildung 2.3-8, gestrichelte Linie), nämlich dann, wenn die wahrgenommene Verhaltenskontrolle der tatsächlichen Verhaltenskontrolle über eine bestimmte Handlung entspricht, also, „ob das Verhalten auch wirklich ausgeführt werden kann“ (Haddock & Maio, 2014, S. 225). Dies trifft vor allem dann zu, wenn die Person bereits Erfahrungen mit dem Verhalten hat (Haddock & Maio, 2014; Hammann, 2009; Mayerl, 2009).

Ungeachtet der weiten Verbreitung, der hohen Akzeptanz und der empirisch gut bestätigten Theorien des überlegten Handelns und geplanten Verhaltens werden diverse Punkte *kritisch* diskutiert (z.B. Jonas & Doll, 1996; Mayerl, 2009, 66ff.). Diese werden dargelegt:

- *Geltungsbereiche*. Die Geltungsbereiche der beiden Theorien werden als eng bezeichnet. Beide Theorien beschränken sich auf „willentlich kontrolliertes Verhalten“ (Jonas & Doll, 1996, S. 19). Zwar wurde mit der Aufnahme der Komponente ‚wahrgenommene Kontrolle‘ in die TPB eine eingeschränkte willentliche Kontrolle in die Überlegungen einbezogen, jedoch lassen beide Theorien automatisch-spontanes, nicht intentionales Verhalten ausser Acht.
- *Intentionsbegriff*. Die Kritik richtet sich an den Intentionsbegriff der TRA, in welcher Intention als ‚subjektive Wahrscheinlichkeiten‘ verstanden werden, ein Verhalten auszuführen. Gollwitzer (1993) sowie anderen Forschenden (z.B. Heckhausen & Heckhausen, 2010) fehlt der Aspekt der ‚Entschlossenheit‘ einer Intention, ein Verhalten auszuführen. Aufgrund dieser Überlegungen wurde in der TPB der Intentionsbegriff überarbeitet und als ‚Absicht‘ definiert, welche das Ausmass eine Person beschreibt, bereit zu sein, sich anzustrengen, um das Verhalten auszuführen.
- *Suffizienz für die Verhaltensvorhersage*. Studien zur Überprüfung der Suffizienz der TRA und TPB wiesen nach, dass beide Theorien nicht als suffizient betrachtet werden können. In der Literatur werden eine Reihe zusätzlicher Prädiktoren für die Verhaltensintention und das Verhalten vorgeschlagen (z.B. intrinsische Motivation, Selbstidentität etc.). Aus entscheidungstheoretischer Sicht wird kritisiert, dass in Situationen mit mehr als einer Handlungsalternative die Einstellung zu einem einzigen Verhalten nicht ausreichen kann, um ein Verhalten vorherzusagen. Schliesslich wird auch aus soziologischer Sicht kritisiert, dass sich die Logik einer Situation „rein auf die Wahrnehmungsebene der Akteure“ (Mayerl, 2009, S. 67) beschränkt und die soziale Situation zu wenig beachtet.

- *Konzeptionelle und methodische Aspekte.* Bei der Konzeptions- und Methodenkritik werden insbesondere Konstruktspezifikationen und Operationalisierungen der Theoriekomponenten hinterfragt – auch wenn „sich diese letztlich in zahlreichen empirischen Anwendungen bewährte[n]“ (Mayerl, 2009, S. 69).
- *Strukturcharakter der Theorien.* Bei den beiden Theorien handelt es sich um Strukturmodelle, die eine lineare Beziehung zwischen Input (Einstellung, subjektive Norm, Verhaltenskontrolle) und Output (Verhalten) annehmen. Zwar versucht die TPB mittels der Verhaltenskontrollkomponente Hindernisse oder Störungen festzustellen, jedoch ist dieses Konzept zu allgemein formuliert, um die Vielfalt an möglichen Kontrollprozessen aufzunehmen.

Ungeachtet kritischer Einwände plädiert Mayerl (2009, S. 68) für einen verminderten Anspruch, denn: „die TPB liefert [zwar] keine vollständige Erklärung von Verhalten, sondern eine proximale Erklärung mit Fehlerterm. Und es ist gerade die Einfachheit und geringe Komplexität der TPB, die für sie spricht“.

2.3.6 Zusammenfassung

Seit Beginn der Arbeit wird betont, dass die Einstellungen von Lehrpersonen hinsichtlich der integrativen Schulform zentral sind für die Umsetzung des schulischen Integrationskonzepts. Davon wurde sowohl aus dem Blick der Schul- bzw. Bildungsforschung (z.B. Abegglen et al., 2015; Baumert & Kunter, 2006; Cook, 2001; Tillmann, 2005) (vgl. Kap. 1), als auch der Implementationsforschung (z.B. Altrichter & Wiesinger, 2004; Altrichter et al., 2005; Blumenfeld et al., 2000; Gräsel & Parchmann, 2004) (vgl. Kap. 2.2) berichtet. Studien konnten jedoch aufzeigen, dass Lehrpersonen keine konsistenten Einstellungen zur integrativen Schulform aufweisen (Kap. 1). Einerseits sind sie positiv eingestellt, gleichzeitig haben sie jedoch eine (eher) negative Einstellung, wenn es um die konkrete Umsetzung der integrativen Schulform geht.

Bis zu diesem Kapitel wurde aus theoretischer Sicht noch nicht deutlich, weshalb unterschiedliche Einstellungen zum selben Sachverhalt existieren oder wie sie mit dem Verhalten zusammenhängen können. Deshalb wurde an dieser Stelle die sozialpsychologische Forschung herangezogen. In Bezug auf die Einstellungen von Lehrpersonen zur integrativen Schulform können die Erkenntnisse wie folgt zusammengefasst werden: Die Einstellung der Lehrpersonen zur integrativen Schulform besteht aus *mehreren Komponenten* (vgl. Kap. 2.3.2). Aus *kognitiven* Komponenten, wie z.B. Einstellung, dass die integrative Schulform mit schulleistungsspezifischen Vorteilen für SuS verbunden ist. Aus *affektiven* Komponenten, wie z.B. Angst vor Überforderung durch die hohen Anforderungen an den integrativ ausgerichteten Unterricht, sowie aus *koaktiven* Komponenten, wie z.B. bisherige praktische Erfahrungen beim Umgang

mit heterogenen Lerngruppen. Während davon ausgegangen wird, dass die Einstellung alle drei Komponenten umfasst, kann die Ausprägung variieren. Gerade die affektiven Komponenten, wie z.B. die Angst der Lehrpersonen vor nur schwer zu bewerkstellenden Herausforderungen, zeigen sich gegenüber anderen Komponenten dominant. Dies kann erklären, weshalb die positiven Einstellungen der Lehrpersonen häufig von eher negativen Einstellungen 'überschattet' werden. Der Einstellung zur integrativen Schulform liegt zum anderen eine *zweidimensionale Struktur* zugrunde, welche sowohl positive als auch negative Einstellungen zulässt. Auch dies erklärt, weshalb es möglich ist, dass viele Lehrpersonen hinsichtlich der integrativen Schulform einerseits positiv und andererseits kritisch eingestellt sind. Wie stabil bzw. wie veränderbar die Einstellung zur integrativen Schulform ist, hängt in erheblichem Mass von der *Einstellungsstärke* ab (vgl. Kap. 2.3.3). Dabei ist insbesondere die *Zugänglichkeit* von Einstellungen – neben einer Reihe weiterer Faktoren – relevant. Sind Lehrpersonen z.B. aufgrund der täglichen Anforderungen an den Unterricht in heterogenen Lerngruppen hohen Belastungen ausgesetzt, so löst dies negative Gefühle aus, die sich in ihrem Bewusstsein manifestieren und ständig aktiviert werden. Derartige Assoziationen führen zu zeitlich stabilen und deshalb schwer veränderbaren Einstellungen. Auf welche Weise negative Einstellungen dennoch verändert (oder positive Einstellungen beibehalten) werden können, wurde anhand zweier Konzepte aufgezeigt: 'Einstellungsänderung durch Verhaltensänderung', bei welcher das unmittelbare Verhalten bzw. Handeln im Zentrum steht, und die 'Einstellungsänderung durch Persuasion', welche die kognitiven Verarbeitungsprozesse fokussiert (vgl. Kap. 2.3.4). Es gibt keine allgemeingültige Vorgehensweise, die Beschaffenheit der Einstellungen der Lehrpersonen ist relevant. Basiert die Einstellung hauptsächlich auf konkreten Verhaltensbedingungen (z.B. Schwierigkeiten, mit anderen Lehr- und Fachpersonen als Team zusammenzuarbeiten), sollte diese durch Strategien, die auf Verhaltensänderung beruhen, modifiziert werden (z.B. durch Einübung der Arbeit im interdisziplinären Team). Weist sie allerdings primär kognitive Komponenten auf (z.B. die Einstellung, dass die integrative Schulform zu schlechteren Leistungen der Lernenden führt), sollte entsprechend versucht werden, diese mittels logischer Argumente zu verändern (z.B. mittels Studien, welche die Einstellung widerlegen). Dabei müssen die Verarbeitungsfähigkeit und -motivation der Lehrpersonen berücksichtigt werden. Denn in Abhängigkeit der kognitiven Fähigkeit und des 'Kognitionsbedürfnisses' einer Lehrperson wählt sie den zentralen oder peripheren Weg des Verarbeitungsprozesses. Dies resultiert letztlich in Auswirkungen auf die Wahl der Strategie zur Einstellungsänderung.

Im letzten Kapitel wurde schliesslich der mögliche Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhalten mittels *Theorie des geplanten Verhaltens* (Ajzen, 1985) zu klären versucht (vgl. Kap. 2.3.5). Die Theorie zeigt auf, dass für ein bestimmtes Verhalten nicht allein allgemeine –

also eher handlungsferne (z.B. Lipowsky, 2006; Reusser et al., 2011) – Einstellungen (z.B. Integrationswünschbarkeit) betrachtet werden dürfen, sondern dass neben subjektiven und sozialen Normen vor allem auch *handlungsnah*e Einstellungen (Einschätzung der eigenen Ressourcen und Möglichkeiten) für die Umsetzung eines Verhaltens entscheidend sind. Die Abbildung 2.3-9 zeigt die schematische Darstellung der Theorie des geplanten Verhaltens (z.B. Ajzen, 1985) abschliessend in begrifflich erweiterter Form auf. Es wurde entsprechend der im Kontext der Arbeit verwendeten zentralen Termini angepasst. So kann die ‚Einstellung zum Verhalten‘ im vorliegenden Kontext als ‚*Integrationswünschbarkeit*‘ verstanden werden – nämlich die Einstellung der Lehrpersonen, ob schulische Integration generell etwas Gutes ist oder nicht. Die ‚wahrgenommene Verhaltenskontrolle‘ wird als ‚*Integrationsmachbarkeit*‘ interpretiert, da sie die Einschätzung der nötigen Voraussetzungen beinhaltet (z.B. Fähigkeiten, Ressourcen) und somit die Einstellung umfasst, ob Integration nach Einschätzung der Klassenlehrpersonen *machbar* ist. Schliesslich kann die ‚Verhaltensintention‘ als *Bereitschaft* der Lehrpersonen gedeutet werden, schulische Integration überhaupt umzusetzen. Das Verhalten ist im vorliegenden Kontext mit der praktischen Realisierung des Integrationskonzepts vergleichbar. Somit sind die zentralen Konzepte für den Überblick über den Forschungsstand und für die eigene empirische Untersuchung herausgearbeitet.

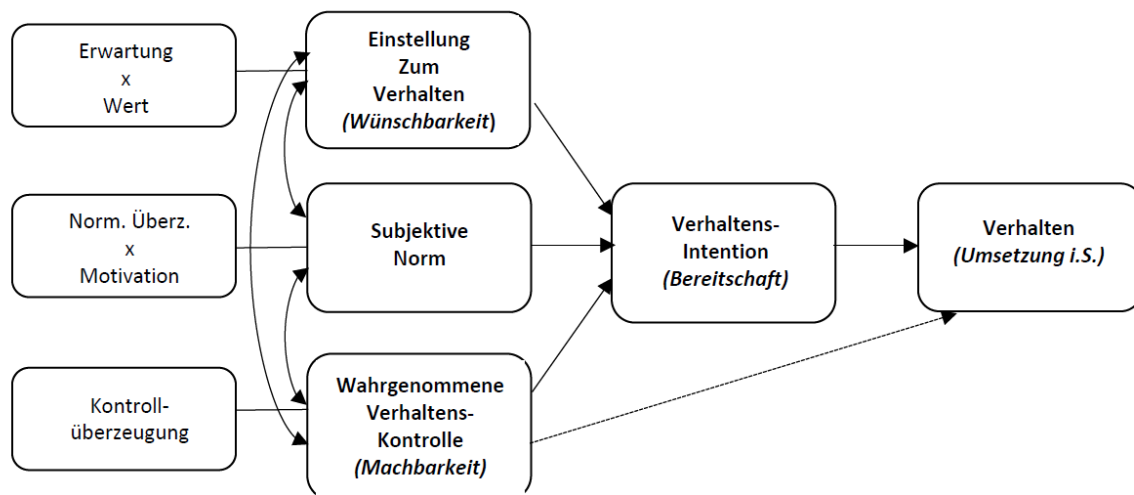


Abbildung 2.3-9: Schematische Darstellung der Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (1985) mit erweiterten Termini (eigene Darstellung); i.S.=integrative Schulform.

Mit dem Ende dieses Kapitels wird die hintergrundtheoretische Ebene verlassen. Im nächsten Kapitel wird anhand des empirischen Forschungsstands betrachtet, wie Lehrpersonen gegen-

über dem Konzept der schulischen Integration eingestellt sind, und welche Kriterien ihre Einstellungen beeinflussen. Die Darstellung des Forschungsstands orientiert sich dabei an der Abbildung 2.3-9.

2.4 Einstellungen von Lehrpersonen zur integrativen Schulform – Forschungsstand

Inklusion [oder in der Schweiz: integrative Schulform] ist eine gesetzlich abgestützte Zielmarke. Damit ergeht an alle an Schule und Unterricht Beteiligten ein Umsetzungsaufgabe und wie immer, wenn Steuerungsmaßnahmen top-down über gesetzliche Vorgaben erfolgen, tut sich das ganze Spektrum an Implementationsproblemen auf: von der grundsätzlichen Ablehnung der Inklusion durch einzelne Akteure über die Wahrnehmung ungünstiger Rahmenbedingungen vor Ort, die Identifizierung fehlender Qualifikationen, Belastungszuwächse durch die Neuerungen sowie die Wahrnehmung fehlender Ressourcen und Unterstützungssysteme wie Fortbildungen oder angepasste Bildungspläne. (Kiel, Esslinger-Hinz & Reusser, 2014, S. 9)

Die Ausführung in den Kapiteln 2.2 und 2.3 lassen darauf schliessen, dass eine positive Einstellung von Lehrpersonen hinsichtlich der Wünschbarkeit und Machbarkeit der integrativen Schulform für die Umsetzung der schulischen Integration von grosser Bedeutung ist. Sowohl in der Implementations- als auch in der Einstellungsforschung wird angenommen, dass eine positive Einstellung zu einem (Innovations-)Sachverhalt *die* zentrale Determinante für ein Verhalten in Richtung des Sachverhalts ist. Auch in der Bildungs- bzw. Schulforschung wird davon ausgegangen, dass es für eine gelingende Umsetzung der integrativen Schulform einer positiven Einstellung der Lehrpersonen bedarf. Aus diesem Grund wird die Bedeutung der Einstellungen von Lehrpersonen zur integrativen Schulform für eine gelingende Umsetzung bereits seit vielen Jahren international erforscht (z.B. Avramidis & Norwich, 2002; deBoer et al., 2011; Mandell & Strain, 1978; Scruggs & Mastropieri, 1996). Im vorliegenden Kapitel wird deshalb versucht, die empirische Befundlage von Lehrpersonen und ihrer Einstellung zur schulischen Integration herauszuarbeiten. Dabei sind die unterschiedlichen Zugänge der Studien zu beachten. Je nach Zielgruppe (z.B. Einstellungen von ‚angehenden‘ Lehrpersonen, ‚Regellehrpersonen‘, ‚Spezial‘lehrpersonen bzw. -fachkräfte, Schulleitung, Praktikanten etc.), Zielstufe (Kindergarten-, Primarschule-, Sekundarschul-, Gymnasial-, Berufsschullehrpersonen etc.), Kultur (z.B. ‚moderne vs. konservative‘ Kulturen), Art des Diskurses (z.B. regelpädagogischer vs. sonderpädagogischer Diskurs), Operationalisierung des Einstellungskonstrukts etc., stehen unterschiedliche Einflussfaktoren im Fokus der Studien (z.B. Einstellung zur integrativen Schulform vs. Einstellung zu Kindern mit Beeinträchtigung). Zudem werden in den zahlreichen

Untersuchungen unterschiedliche methodische Vorgehensweisen gewählt. So sind zum Beispiel die Stichproben unterschiedlich gross, die Verfahren qualitativ oder quantitativ, die Analysetechniken und Fragestellungen unterschiedlich komplex, die verwendeten Termini differieren etc. Die Literaturrecherche im Rahmen dieser Arbeit belegt zudem, dass viele Studien zur Frage nach der Wünschbarkeit von Integration existieren, jedoch nur wenige zur Praktikabilität von Integration oder zur Bereitschaft, die integrative Schulform umzusetzen. Im Folgenden wird ohne Anspruch auf Vollständigkeit versucht, einen Überblick über die Forschungslage – sowohl zur Integrationswünschbarkeit als auch zur Integrationsmachbarkeit sowie zur Bereitschaft, die integrative Schulform umzusetzen – zu generieren. Es wird an dieser Stelle keine systematische Übersichtsarbeit⁶⁸ vorgenommen, sondern die Erkenntnisse von über 100 Studien, die im Zeitraum von 1975 bis 2018 international durchgeführt worden sind, zusammengetragen. Dabei werden aufgrund der in der vorliegenden Arbeit verfolgten diskursiven Linie nur Studien berücksichtigt, welche dem regelpädagogischen Diskurs folgen und Regellehrpersonen befragt haben⁶⁹. Lehr- bzw. Fachkräfte aus dem sonderpädagogischen Bereich⁷⁰ sowie die Einstellungen von angehenden Lehrpersonen (Studierende)⁷¹, Eltern⁷² oder SuS⁷³ werden nicht einbezogen.

⁶⁸ Folgende Reviewartikel wurden zur Frage nach der Einstellung von Lehrpersonen zur schulischen Integration verfasst: Für den Zeitraum von 1958 – 1995: Scruggs und Mastropieri (1996); für den Zeitraum von 1984 – 2000: Avramidis und Norwich (2002); für den Zeitraum von 1999 – 2008: DeBoer, Pijl und Minnaert (2011).

⁶⁹ Da es im Vergleich nur wenige Studien zur Einstellung von Klassenlehrpersonen gibt (z.B. Coleman und Giliam (1983); Green (2017); Jobe und Rust (1996); Moberg (2003); Stephens und Braun (1980)), wird der Forschungsstand von Regellehrpersonen im Allgemeinen aufgearbeitet.

⁷⁰ Folgende Studien untersuchten bspw. (auch) Speziallehrkräfte und ihre Einstellungen zur Integrationswünschbarkeit, -machbarkeit oder -bereitschaft: Abegglen, Schwab, Hessels und Marco G. P. (2015); Alahbabi (2009); Balboni und Pedrabissi (2000); Center und Ward (1987); Colber (2010); D'Alonzo, Giordano und Vanleeuwen (1998); Dickens-Smith (1995); Elhoweris und Alsheikh (2006); Gebhardt et al. (2011); Heflin und Bullock (1991); Heyl und Seifried (2014); Hsien, Brown und Bortoli (2009); Idol (2006); Leyser und Tappendorf (2001); Liesen und Lienhard (2014); Mandell und Strain (1978); Moberg (2003); Moberg und Savolainen (2003); Näpfli und Quesel (2014); Padeliadu und Lampropoulou (1997); Pool Maag und Moser Opitz (2014); Ridarick und Ringlaben (2013); Villa, Thousand, Meyers und Nevin (1996); York, Vandercook, MacDonald, Hiese-Neff und Caughey (1992).

⁷¹ Folgende Studien untersuchten zum Beispiel (auch) die Einstellungen von angehenden Lehrkräften zur Integrationswünschbarkeit, -machbarkeit oder -bereitschaft: Abegglen et al. (2015); Arthur-Kelly, Sutherland, Lyons, Macfarlane und Foreman (2013); Avramidis, Bayliss und Burden (2000a); Bosse und Spörer (2014); Burke und Sutherland (2004); Curtis (1985); Gebauer, McElvany und Klukas (2013); Hastings, Hewes, Lock und Witting (1996); Hellmich, Görel und Schwab (2016); Hutzler, Zacha und Gafni (2005); Kopmann und Zeinz (2016); Kopp (2007), (2009); Kraska und Boyle (2014); Kurniawati, Boer, Minnaert und Mangunsong (2014); Kyriacou, Avramidis, Høie, Stephens und Hultgren (2007); Leatherman und Niemeyer (2005); Loreman, Forlin und Sharma (2007); Male (2011); Marshall, Ralph und Palmer (2002); Oh et al. (2010); Reiter, Schanin und Tirosh (1998); Romi und Leyser (2006); Schwab, Gebhardt und Krouitil (2013); Schwab und Seifert (2014); Shade und Stewart (2001); Sharma, Forlin und Loreman (2008); Strauss und König (2017); Sucuoglu, Karasu, Demir und Akahn (2013); Syring, Tillmann, Weiß und Kiel (2018).

⁷² Folgende Studien untersuchten zum Beispiel (auch) die Einstellung von Eltern zur schulischen Integration: Balboni und Pedrabissi (2000); deBoer, Pijl, Post und Minnaert (2012); Heyl, Janz, Seifried und Trumpp (2014); Klicpera und Gasteiger Klicpera (2005); Lüke und Ritterfeld (2011); Moberg und Savolainen (2003); Stoiber, Gettinger und Goetz (1998).

⁷³ Folgende Studien untersuchten zum Beispiel (auch) die Einstellung von SuS zur schulischen Integration: DeBoer et al. (2012); Monsen, Ewing und Kwoka (2014); Schwab (2015); Schwab, Rossmann, Tanzer und Hagn (2015).

Zu Beginn wird der Fokus auf die Integrationswünschbarkeit gerichtet (vgl. Kap. 2.4.1). Zuerst wird ganz allgemein betrachtet, wie Regellehrpersonen zur integrativen Schulform stehen (allgemeine positive vs. negative Einstellung zur schulischen Integration). Sodann werden aus verschiedenen Studien Faktoren herausgearbeitet, von denen ermittelt worden ist, dass sie die allgemeine Einstellung der Lehrpersonen zur integrativen Schulform beeinflussen. Anschliessend werden die Forschungsergebnisse zur Integrationsmachbarkeitseinstellung von Regellehrpersonen betrachtet. Auch diesbezüglich wird der Frage nach den Faktoren nachgegangen, die Integration nach Einschätzung der Lehrpersonen machbar machen (vgl. Kap. 2.4.2). Schliesslich wird der Forschungsstand zur Bereitschaft der Regellehrpersonen, das integrative Konzept umzusetzen, aufgearbeitet (vgl. Kap. 2.4.3).

2.4.1 Integrationswünschbarkeit

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über den Forschungsstand zur *Integrationswünschbarkeit* (allgemeine positive vs. negative Einstellung zur schulischen Integration) und zu den Einflussfaktoren. Gemäss der Theorie des geplanten Handelns von Ajzen (z.B. Ajzen, 1985, 1991) wird der allgemeinen Einstellung zu einem Sachverhalt ein zentraler Stellenwert zugeschrieben, wenn ein bestimmtes Verhalten in Richtung des Sachverhalts vorhergesagt werden soll (vgl. Abbildung 2.3-9, S. 99). Auch in erziehungswissenschaftlichen Studien wird die Wichtigkeit der allgemeinen Einstellung hervorgehoben (z.B. Dumke et al., 1989; Larrivee, 1982; Ridarick & Ringlaben, 2013; Ringlaben & Price, 1981). So fand zum Beispiel Larrivee (1982, S. 374) für die Dimension „general philosophy of mainstreaming“ 34 % Varianzaufklärung, als sie versuchte, die Einstellung von Regellehrpersonen gegenüber der integrativen Schulform zu erfassen⁷⁴. Aus diesem Grund wird die Integrationswünschbarkeit als wichtiger Prädiktor für die Umsetzung der integrativen Schulform im vorliegenden Kapitel näher betrachtet und die Forschungsergebnisse werden erläutert. Im Folgenden wird in einem ersten Schritt die allgemeine Einstellungslage von Regellehrpersonen zur integrativen Schulform dargelegt (Integrationswünschbarkeit). In einem weiteren Schritt werden sodann Faktoren zusammengetragen, die aufgrund von Studienergebnissen die allgemeine Wünschbarkeitseinstellung von Lehrpersonen beeinflussen.

⁷⁴ Weitere Dimensionen waren: „(b) classroom behavior of special needs children, (c) perceived ability to teach the special needs child, (d) classroom management with special needs children, and (e) academic and social growth of the special needs child“ (Larrivee, 1982, S. 374).

Ist die schulische Integration nach Einschätzung von Regellehrpersonen generell wünschbar bzw. haben sie eine positive Einstellung zur schulischen Integration⁷⁵?

Folgt man den unterschiedlichen Studien zur allgemeinen Einstellung von Regellehrpersonen hinsichtlich der integrativen Schulform, ist die Forschungslage als *ambivalent* zu bezeichnen. Die meisten, vor allem aktuelle Studien berichten überwiegend von einer (eher) positiven Einstellung von Regellehrpersonen zur schulischen Integration (z.B. Avramidis et al., 2000b; Avramidis & Norwich, 2002; Avramidis & Kalyva, 2007; Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou, 2008; Berry et al., 2012; Bosse et al., 2016; Center & Ward, 1987; Colber, 2010; Cornoldi, Terreni, Scruggs & Mastropieri, 1998; deBoer et al., 2011; Eckstein et al., 2013; Elhoweris & Alsheikh, 2006; Everington, Stevens & Winters, 1999; Forsa, 2017; Gordon, 2013; Götz, Hauenschild, Greve, Hellmers & Sabine, 2015; Green, 2017; Hwang & Evans, 2011; Idol, 2006; Leipziger, Tretter & Gebhardt, 2012; McElvany, Schwabe, Hartwig & Iglar, 2018; Mezquita-Hoyos, Sanchez-Monroy, Morales-Martinez, Lopez-Ramirez & Reyna-Gonzalez, 2018; Moser, Kuhl, Schäfer & Redlich, 2012; Mukhopadhyay, 2014; Norwich, 1994; Opdal, Wormnæs & Habayeb, 2001; Reusser et al., 2013; Rheams & Bain, 2005; Ridarick & Ringlaben, 2013; Savolainen et al., 2011; Scruggs & Mastropieri, 1996; Smith & Smith, 2000; Stephens & Braun, 1980; Subban & Sharma, 2005; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014; Villa, Thousand, Meyers & Nevin, 1996; Winkler, 2016a, 2016b; York, Vandercook, MacDonald, Hiese-Neff & Caughey, 1992). Andere Studien weisen jedoch auch auf eine (eher) negative Einstellung von Lehrpersonen hin (z.B. Coates, 1989; Garvar-Pinhas & Schmelkin, 1989; Gersten, Walker & Darch, 1988; Hegarty, 1993; Horne, 1983; Hudson et al., 1979; Kalyva, Gojkovic & Tsakiris, 2007; Larrivee & Cook, 1979; Minke, Bear, Deemer & Griffin, 1996; Mushoriwa, 2001; Reiter, Schanin & Tirosh, 1998; Sadioglu, Bilgin, Batu & Oksal, 2013; Vaughn, Schumm & Jallad, 1996). Wiederum andere verweisen auf eine verhältnismässig neutrale Einstellung, bzw. auf eine gewisse Unsicherheit seitens der Lehrpersonen, sich für oder gegen eine schulische Integration zu entscheiden (z.B. Abegglen et al., 2015; Alghazo & Naggat Gaad, 2004; deBettencourt, 1999; Heyl et al., 2014; Jobe & Rust, 1996; Kim, Park, Snell & Taylor, 2005; Leyser, Kapperman & Keller, 1994; Leyser & Tappendorf, 2001; Monsen & Frederickson, 2004; Padelidiu & Lampropoulou, 1997; Parasuram, 2006; Sari, 2007)⁷⁶. Aus internationaler Sicht, also ungeachtet länder- oder kulturspezifischer Unterschiede kann heute zusammenfassend von einer

⁷⁵ In den folgenden Ausführungen bedeutet eine ‚positive Einstellung zur schulischen Integration‘, dass für Personen mit dieser Einstellung eine integrative Schule (eher) wünschbar ist, während eine ‚negative Einstellung‘ bedeutet, dass für die betreffenden Personen eine integrative Schule (eher) nicht wünschbar ist bzw. abgelehnt wird.

⁷⁶ Die vorliegende Einteilung der Studien in positive oder neutrale Einstellungen der Lehrpersonen weicht z.T. von der Einteilung der Metastudie von de Boer et al. (2011) ab. Das liegt an der (eher strengen) „rule of thumb“ (S. 336), die sie verwendet haben. Sie zählten Studien nur dann zu den allgemein positiven Ergebnissen, wenn mindestens 70 % der Lehrpersonen der schulischen Integration zustimmten bzw. wenn es bei einer Likertskala von eins bis fünf ein mittlerer Wert über 3.5 ergab. Zustimmungen zwischen 30 % und 70 % (Likertskala: zwischen 2.5 bis 3.5) wurden als neutrale

generell positiven Einstellung der Lehrpersonen zur integrativen Schulform ausgegangen werden.

Ungeachtet der insgesamt (eher) positiven Einstellung der Regellehrpersonen zur integrativen Schulform besitzen sie im Vergleich zu Lehrpersonen mit anderen Funktionen die negativste Einstellung (z.B. Avramidis & Norwich, 2002; Reusser et al., 2013). So sind zum Beispiel Schulleitende (z.B. Abegglen et al., 2015; Avramidis & Norwich, 2002; Center & Ward, 1987; Hüfner, 2012; Kuorelathi, 2007) sowie Speziallehrpersonen (z.B. Abegglen et al., 2015; Alahbabi, 2009; Desombre, Lamotte & Jury, 2018; Elhoweris & Alsheikh, 2006; Garvar-Pinhas & Schmelkin, 1989; Hüfner, 2012; Mezquita-Hoyos et al., 2018; Minke et al., 1996; Moberg, 2003; Reusser et al., 2013; Trumpa, Janz, Heyl & Seifried, 2014) positiver eingestellt als Regellehrpersonen⁷⁷. Klassenlehrpersonen im Speziellen zeigen gemäss Avramidis und Norwich (2002) die negativste Einstellung unter allen Lehrpersonen. Dies wird auch bei Minke et al. (1996) berichtet, wobei die negative Einstellung bei ihnen nur für Klassenlehrpersonen gilt, die zum Zeitpunkt der Befragung in traditionellen Settings unterrichteten. Folgende Gründe werden für die Unterschiede in Abhängigkeit der Funktion genannt: Während der Unterschied bei den Schulleitenden hauptsächlich der Distanz zu den Lernenden zugeschrieben wird (Avramidis & Norwich, 2002), ist es bei den Speziallehrpersonen die höhere Kompetenzeinschätzung für die Arbeit mit SuS mit spezieller Förderung oder speziellem Bildungsbedarf (z.B. Buell, Hallam, Gamel-McCormick & Scheer, 1999; Center & Ward, 1987; Leyser & Tappendorf, 2001; Minke et al., 1996), bzw. die im Studium und in der Praxis erworbene Professionalität im Umgang mit diesen SuS (z.B. Hüfner, 2012). Die Klassenlehrperson als Hauptverantwortliche für die integrative Schulform einer Klasse steht im Vergleich zu den anderen Lehrpersonen zudem vor zusätzlich hohen Ansprüchen (vgl. Kap. 2.2.4).

Mit der Annahme, dass die Einstellung von Lehrpersonen zur integrativen Schulform höchst relevant ist für deren Umsetzung, stellt sich die Frage, welches die entscheidenden Faktoren sind, welche die Einstellungen der Lehrpersonen beeinflussen. Im Folgenden werden solche Faktoren aus verschiedenen Studien zusammengetragen. Die Forschungsergebnisse werden nachfolgend gemäss den drei Ebenen des Bildungssystems strukturiert: Zuerst werden Ein-

Einstellungen verstanden (und Zustimmung unter 30 % der befragten Lehrpersonen (Likertskala 1 bis 2.5) als negative Einstellung). In der vorliegenden Arbeit wurde die Einteilung der Metastudie mit der Einschätzung der Originalautoren verglichen. In diskrepanten Zweifelsfällen wurde die Einschätzung der Originalautoren gewählt.

⁷⁷ In einzelnen Studien wurden keine Unterschiede in der Einstellung von Regel- und Speziallehrpersonen gefunden (z.B. Gebhardt et al. (2011); Minke, Bear, Deemer und Griffin (1996)). Oder in wenigen Ausnahmefällen berichten Studien von einer positiveren Einstellung der Regellehrpersonen zur schulischen Integration als Speziallehrpersonen (z.B. Hintermair, Pöhler und Schwarz (2013); Padeliadu und Lampropoulou (1997)).

flussfaktoren dargestellt, welche die Mikroebene Ebene der Lehrpersonen und der Schülerschaft betreffen (vgl. Kap. 2.4.1.1). Darauf folgen Variablen, die sich auf die institutionelle Ebene der Schule beziehen (vgl. Kap. 2.4.1.2) und schliesslich jene, die auf die Systemebene bzw. ausserschulische Faktoren abzielen (vgl. Kap. 2.4.1.3).

2.4.1.1 Mikroebene: Einfluss lehrer- und schülerbezogener Faktoren

In diesem Kapitel werden Faktoren erörtert, welche die Einstellung von Regellehrpersonen zur schulischen Integration beeinflussen, die gemäss unterschiedlichen Studien die Mikroebene der Lehrpersonen betreffen. Zu diesen gehören lehrer- und schülerbezogene Faktoren.

Lehrerbezogene Faktoren

Geschlecht. Der Forschungsstand zum Einfluss des Geschlechts auf die Einstellung von Regellehrpersonen ist uneinheitlich. Während einige Studien keinen Einfluss des Geschlechts feststellen (z.B. Avramidis et al., 2000b; Avramidis & Kalyva, 2007; Balboni & Pedrabissi, 2000; Cornoldi et al., 1998; Heiman, 2001; Leyser et al., 1994; Monsen & Frederickson, 2004; Monsen, Ewing & Kwoka, 2014; Padeliadu & Lampropoulou, 1997; Parasuram, 2006; Seifried, 2015), berichten andere darüber, dass Lehrerinnen eine positivere Einstellung zur integrativen Schulform haben als Lehrer (z.B. Abegglen et al., 2015; Ahmmed, Sharma & Deppeler, 2012; Alghazo & Naggat Gaad, 2004; Ben-Yehuda, Leyser & Last, 2010; Harvey, 1985; Higgs, 1975; Jobe & Rust, 1996; McElvany et al., 2018; Opdal et al., 2001; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

Alter. Auch bei der Frage, ob das Alter der Lehrpersonen die Einstellungen der Lehrpersonen beeinflusst, zeigt sich die Forschungslage divergent. Während einige Studien keinen Unterschied in den Einstellungen fanden (z.B. Ahmmed et al., 2012; Avramidis et al., 2000b; Parasuram, 2006; Reusser et al., 2013; Seifried, 2015), berichten andere Studien von einem Zusammenhang zwischen dem Alter und der Einstellung von Lehrpersonen. Besteht ein solcher Zusammenhang, so gilt: Je jünger die Lehrpersonen, desto positiver die Einstellung, SuS mit besonderen Bedürfnissen und besonderem Bildungsbedarf in Regelschulen zu integrieren (z.B. Harvey, 1985; Hwang & Evans, 2011; Leyser et al., 1994; Monsen et al., 2014; Padeliadu & Lampropoulou, 1997; Schmidt & Vrhovnik, 2015; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

Dienstjahre. Die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung von Lehrpersonen und ihre Einstellung zur integrativen Schulform entsprechen den Ergebnissen zur

Frage, ob das Alter der Lehrpersonen die Einstellungen der Lehrpersonen beeinflusst⁷⁸. Auch hier finden die einen Studien keinen Zusammenhang zur Einstellung der Lehrpersonen (z.B. Avramidis et al., 2000b; Avramidis & Kalyva, 2007; Dupoux, Hammond, Ingalls & Wolman, 2006; Eckstein et al., 2013; Heiman, 2001; Kalyva et al., 2007; Parasuram, 2006; Seifried, 2015; Villa et al., 1996; Walker, 2012). Andere wiederum konstatieren, dass Dienstjüngere positiver eingestellt sind als Lehrpersonen mit mehr Berufserfahrungsjahren (z.B. Alghazo & Naggar Gaad, 2004; Balboni & Pedrabissi, 2000; Cornoldi et al., 1998; Eichfeld & Algermissen, 2016; Glaubmann & Lifshitz, 2001; Hwang & Evans, 2011; Leyser et al., 1994; Mandell & Strain, 1978; McElvany et al., 2018; Padeliadu & Lampropoulou, 1997; Reiter et al., 1998; Savolainen et al., 2011; Sermier Dessemontet et al., 2011; Soodak, Podell & Lehman, 1998). Dieses Ergebnis wird zum einen damit in Zusammenhang gebracht, dass ältere Lehrpersonen mit mehr Berufserfahrung konservativer eingestellt sind als (dienst-)jüngere Lehrpersonen und deshalb weniger offen bzw. tolerant sind für neue Betrachtungsweisen. Zudem können sie bereits etwas ‚berufsmüde‘ und daher weniger enthusiastisch als die jüngere Gruppe sein (z.B. Kalyva et al., 2007, 2007; Padeliadu & Lampropoulou, 1997). Ferner lässt sich der Unterschied damit begründen, dass der Umgang mit heterogenen Lerngruppen in der Ausbildung von (dienst-)älteren Lehrpersonen noch nicht Teil des Hochschulcurriculums gewesen ist. In neuerer Zeit ist der Umgang mit heterogenen Lerngruppen jedoch in der Ausbildung verankert. Heterogene Lerngruppen werden früh als etwas ‚Normales‘ betrachtet und es werden entsprechende Lernangebote für die SuS bereitgestellt (z.B. Center & Ward, 1987; Richards, 1999). Der Unterricht von ‚früher‘ unterscheidet sich massgeblich vom heutigen: Dazu gehört zum einen die veränderte Unterrichtspraxis (z.B. homogenisierter vs. adaptiver Unterricht), aber auch das veränderte Rollenverständnis der Lehrpersonen im Vergleich zu früher. Die neuen Anforderungen, die eine integrative Schule mit sich bringt (z.B. geöffneter Unterricht), verändern das traditionelle Rollenbild von Lehrpersonen massgeblich: Die Lehrperson ist nicht mehr vorwiegend ‚Stoffdarstellerin‘, wie es noch (dienst-)ältere Lehrpersonen gelernt haben, sondern ihre Funktion ist durch neue Aufgabenbereiche erweitert (z.B. Schülerdiagnostik als Erweiterung von Schülerbeurteilung) oder ersetzt (z.B. Modell der direkten Instruktion vs. indirekten Instruktion) worden (Reusser et al., 2013).

⁷⁸ Da das Alter und das Dienstalter der Lehrperson grösstenteils korrelieren (die älteren Lehrpersonen weisen im Regelfall mehr Jahre Berufserfahrung auf als Jüngere), zeigen sich sehr ähnliche Ergebnisse bei beiden Faktoren. Aufgrund ihrer Konfundierung kann oft nicht gesagt werden, welcher der beiden Faktoren eine grössere Wirkung zeigt (z.B. Harvey, 1985).

Anmerkung: Das Alter der Lehrpersonen und die Jahre Berufserfahrung wurden in den verschiedenen Studien unterschiedlich in die Berechnungen einbezogen. Meist wurde das (Dienst-)Alter in Gruppen eingeteilt und miteinander verglichen. Die Gruppeneinteilung ist studienspezifisch und weicht von Studie zu Studie (leicht) ab. Grundsätzlich gilt jedoch: (Dienst-)jüngere Regellehrpersonen sind positiver eingestellt als (Dienst-)ältere.

Erfahrung mit integrativem Unterricht. Die Forschungsbefunde hinsichtlich der Erfahrung mit integrativem Unterricht zeigen eine klare Tendenz: Lehrpersonen mit (mehr) *Erfahrung in integrativen Unterrichtssettings* haben eine positivere Einstellung zur schulischen Integration also solche, mit keiner oder weniger Erfahrung (z.B. Abegglen et al., 2015; Ahmmed et al., 2012; Avramidis et al., 2000b; Avramidis & Kalyva, 2007; Balboni & Pedrabissi, 2000; Batsiou et al., 2008; Cara & Strain, 1978; Cook, Semmel & Gerber, 1999; Cook, Tankersley, Cook & Landrum, 2000; deBoer et al., 2011; Dupoux et al., 2006; Emam & Mohamed, 2011; Everington et al., 1999; Gebhardt et al., 2011; Götz et al., 2015; Hartinger et al., 2010; Heinzl & Prengel, 2012; Hellmich & Görel, 2014; Kalyva et al., 2007; Kavale, 2002; Kunz, Luder & Moretti, 2010; Lang, Grittner, Rehle & Hartinger, 2010; Leatherman & Niemeyer, 2005; Leatherman, 2007; LeRoy & Simpson, 1996; Leyser et al., 1994; Mandell & Strain, 1978; Minke et al., 1996; Moberg, 2003; Opdal et al., 2001; Seifried, 2015; Sermier Dessemontet et al., 2011; Singer, 2015; Urton et al., 2015; Villa et al., 1996). So ermittelten zum Beispiel Eckstein et al. (2013), dass in ihrem Modell eine erweiterte didaktische Unterrichtspraxis der stärkste Prädiktor für die Integrationswünschbarkeit der Klassenlehrpersonen darstellt: Lehrpersonen, die Erfahrung mit erweiterten Lehr-Lernformen mitbringen, stehen der integrativen Schulform positiver gegenüber als jene, die keine derartigen Erfahrungen gemacht haben. Ähnliche Befunde berichten zum Beispiel auch Hartinger et al. (2010), welche untersuchten, ob Lehrpersonen die eine altersdurchmischte Lerngruppe unterrichten (und somit Erfahrungen in integrativen Settings haben), eine positivere Einstellung zu Heterogenität vorweisen als Lehrpersonen mit Jahrgangsklassen. Die Autoren konnten deutliche Unterschiede zwischen den zwei Gruppen beobachten: Lehrkräfte von altersdurchmischten Klassen befürworten die integrative Schulform zu einem weit höheren Grad als Lehrpersonen mit Jahrgangsklassen. Des Weiteren zeigen zum Beispiel Gebhardt et al. (2011) und Schwab (2014), dass österreichische und deutsche Lehrkräfte, die in einem integrativen Setting unterrichten, eine positivere Einstellung zur integrativen Schulform haben als Lehrpersonen, die nicht in einem solchen Setting arbeiten. Ähnliches konnten Abegglen et al. (2015) für Schweizer Regellehrkräfte nachweisen: Diejenigen, die in einer integrativen Schule unterrichten, sind der integrativen Schulform positiver eingestellt als jene, die an Schulen mit Kleinklassen unterrichten. Die Autoren begründen die positivere Einstellung durch Erfahrung mit der ‚Kontakthypothese‘ (Allport, 1954). Die Hypothese geht davon aus, dass Einstellungen gegenüber Personen (anderer Gruppen (z.B. ethnische Minoritäten)) „in Abhängigkeit direkter Kontakte stehen, welche jemand zu solchen Menschen hat“ (Eckhart et al., 2011, S. 43). Es wird angenommen, dass diese direkten Kontakte individuelle Einstellungen beeinflussen. In diesem Sinne gehen Abegglen et al. (2015, S. 185) davon aus, „dass sich durch das Umsetzen von integrativen Schulformen und damit dem in

Kontakt kommen mit Lernenden mit Behinderung, die Einstellung zur Integration positiv verändert“. Eckhart (2011) präzisiert jedoch, dass die Wirksamkeit des Kontakts nicht von der Quantität des Kontakts abhängt, sondern dass die Qualität des Kontakts die Einstellungen positiv beeinflusst. Zu diesem Ergebnis gelangt auch Praisner (2003). Den entscheidenden Faktor für die Höhe des Zusammenhangs zwischen der Erfahrung von Schulleitern mit Lernenden mit besonderem Förderbedarf und ihrer positiven Einstellung schreibt sie nicht der Menge an Erfahrungen, sondern ihrer Qualität zu: Je positiver die Erfahrungen, desto positiver die Einstellung zur integrativen Schulform. Dies wird ebenso von weiteren Autoren spezifiziert (z.B. Ahmmed et al., 2012; Cook et al., 1999; Leatherman, 2007; Villa et al., 1996). Neben der Kontakthypothese als Erklärung des Einflusses von integrativen Erfahrungen von Lehrpersonen kann die ‚Erfahrung‘ selbst und der damit verbundene Kompetenzerwerb während dieser Zeit bzw. die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen heterogene Lerngruppen zu unterrichten zu können als *der* Effekt auf die Einstellungen von Lehrpersonen eingestuft werden (z.B. Hellmich & Görel, 2016; Malinen et al., 2013). Dies entspricht auch den Annahmen von Ajzen und Fishbein (2005), die in Bezug auf Erfahrungen einen Effekt auf den Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhalten erkennen (vgl. Kap. 2.3.5).

Unterrichtsbezogene Kompetenz. Neben den unterrichtsbezogenen Vorerfahrungen mit Integration spielt ebenfalls die wahrgenommene Kompetenz von Lehrpersonen, integrative Lerngruppen unterrichten zu können, eine wichtige Rolle, wenn es um ihre Einstellungen zur integrativen Schule geht. Diese Fähigkeitswahrnehmung ist zentral, „wird doch die Fähigkeit des Lehrers an seinem unterrichtlichen Erfolg gemessen“ (Dumke et al., 1989, S. 77). Larrivee bzw. Larrivee und Cook (1979; 1982), konnten bspw. in ihren Studien mit annähernd 1'000 Regelschullehrpersonen zeigen, dass der wahrgenommene Erfolg in ihrem Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf die Einstellung zur integrativen Schulform beeinflusst. Lehrpersonen scheinen sich allerdings oftmals nur teilweise qualifiziert zu fühlen, einen erfolgreichen integrativen Unterricht durchzuführen, sie schreiben ihre eher ablehnende Einstellung gegenüber der integrativen Schulform oftmals der fehlenden Kompetenz zu. Gemäss Dumke et al. (1989, S. 77) gab in der Studie von Ringlaben und Price (1981) bspw. die Hälfte der befragten Regellehrkräfte an, dass sie nicht über die nötigen Voraussetzungen für die Anforderungen eines integrativen Unterrichts verfügen. Ähnliches berichtet Mukhopadhyay (2014) bei botswanischen Lehrpersonen. Bei Eichfeld und Algermissen (2016) sind es sogar 80 % der befragten deutschen Lehrpersonen. In der Studie von Hudson, Graham und Warner (1979) fühlen sich ferner zwar 64 % der US-amerikanischen Lehrpersonen imstande, SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Bildungsbedarf zu unterrichten: Sie fühlen sich zum Beispiel kompetent, die Lernbedürfnisse der Lernenden zu identifizieren, den Unterricht zu individualisieren sowie die Eltern beraten zu können. Dessen ungeachtet

fühlen sich jedoch nur 44 % der Lehrpersonen genügend kompetent, die Lerndefizite dieser SuS tatsächlich auch zu beheben. Auch Hellmich und Görel (2016) ermittelten eine ‚durchschnittlich moderate‘ wahrgenommene Kompetenz in Bezug auf die Gestaltung eines integrativen Unterrichts. Anders die Studie von Reusser et al. (2013). Dort gaben über 80 % der befragten Lehrpersonen an – vorwiegend auf der Primarstufe – sich kompetent zu fühlen, heterogene Lerngruppen zu unterrichten⁷⁹. Auch wenn die wahrgenommene unterrichtsbezogene Kompetenz der Lehrpersonen in den verschiedenen Studien unterschiedlich eingeschätzt wird, ist die Richtung des Zusammenhangs in allen Studien einheitlich: Regel- oder Klassenlehrpersonen, die sich kompetent fühlen, heterogene Lerngruppen zu unterrichten, verfügen über eine positive(re) Einstellung zur integrativen Schulform (z.B. Avramidis et al., 2000b; Hascher, 2010; Sermier Dessemontet et al., 2011). Sermier Dessemontet et al. (2011) zeigten zum Beispiel, dass Schweizer Lehrpersonen mit einem mittleren oder hohen Kompetenzgefühl eine positivere Einstellung zur integrativen Schulform haben, als Lehrpersonen mit einem geringen Kompetenzgefühl. Auch Hascher (2010, S. 5) schreibt, dass Lehrpersonen dann skeptisch sind, wenn sie „ihre eigenen Kompetenzen als unzureichend erachten“.

Selbstwirksamkeitserwartung. Während die einen Studien ‚wahrgenommene Kompetenz‘ als Begriff verwenden, verwenden andere Studien den Selbstwirksamkeitsbegriff aus der Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura (1977). Die Theorie geht davon aus, dass Verhalten oder Verhaltensänderung massgeblich von der Erwartung einer Person abhängt, ob sie ihre Kompetenzen als genügend einschätzt, das gewünschte Verhalten selber ausführen zu können. Einen solchen Zusammenhang zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen und ihrer Unterrichtspraxis (z.B. Zielsetzungen, Engagement etc.) konnten zum Beispiel Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001) in ihrem Reviewartikel feststellen. Sie zeigen zudem im Artikel auf, dass Lehrpersonen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung offener sind für neue Ideen und zu einem höheren Grad bereit sind, mit neuen Methoden zu experimentieren als Lehrpersonen mit einer tiefen Selbstwirksamkeitserwartung. Deshalb erstaunt es nicht, dass Studien zum Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen, in heterogenen Lerngruppen unterrichten zu können, und ihren Einstellungen zur integrativen Schulform wie folgt berichten: Je positiver die Erfahrungen mit Unterricht in heterogenen Lerngruppen, desto höher die Selbstwirksamkeitserwartung. Dies führt wiederum dazu, dass die integrative Schulform eher als wünschbar beurteilt wird (z.B. Bosse et al., 2016; Hellmich & Görel, 2014; Lifshitz, Glaubmann & Issawi Rihab, 2004; Malinen, Savolainen & Xu,

⁷⁹ Bei diesem Ergebnis ist zu beachten, dass die Lehrpersonen lediglich Stellung zu folgendem Einzelterm genommen haben: „Ich fühle mich kompetent, heterogene Lerngruppen zu unterrichten“. Diese Aussage wurde nicht weiter differenziert oder auf konkrete Unterrichtsaspekte heruntergebrochen. Zum selben Ergebnis kamen auch Hudson et al. (1979).

2012; Savolainen et al., 2011; Seifried, 2015; Soodak et al., 1998; Urton et al., 2015; Weisel & Dror, 2006)⁸⁰. Als starker Prädiktor für eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung erscheint dabei die positive Erfahrung mit integrativem Unterricht (z.B. Hellmich & Görel, 2016; Malinen et al., 2013).

Weiterbildung. Etliche Studien deuten einen positiven Zusammenhang zwischen dem Besuch von Weiterbildungen rund um den Umgang mit heterogenen Lerngruppen und ihren Einstellungen zur integrativen Schulform an: Lehrpersonen, die eine Weiterbildung besuchen, zeigen positivere Einstellungen zur schulischen Integration, als jene, die keine besuchen (z.B. Avramidis et al., 2000b; Avramidis & Kalyva, 2007; Ben-Yehuda et al., 2010; deBoer et al., 2011; Dickens-Smith, 1995; Gordon, 2013; Götz et al., 2015; Hammond & Ingalls, 2003; Heyl & Seifried, 2014; Hsien, Brown & Bortoli, 2009; Jobe & Rust, 1996; Larrivee, 1981; Leyser et al., 1994; Mandell & Strain, 1978; Monsen & Frederickson, 2004; Schmidt & Vrhovnik, 2015; Seifried, 2015; Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998; Stoler, 2010; Subban & Sharma, 2006; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Eine Weiterbildung im Bereich der integrativen Schulform allein allerdings führt nicht per se zu einer positiven Einstellung bei den Lehrpersonen: „One-day workshops or short presentations are not effective“ (Ben-Yehuda et al., 2010, S. 31). Es wird vor allem langfristig angelegten Weiterbildungen eine Wirksamkeit zugesprochen. Hinsichtlich der konkreten Gestaltung und Effektivität von Weiterbildungsmaßnahmen und der Umsetzung im Unterricht liegen mittlerweile einige Anhaltspunkte vor. So profitieren die Lehrpersonen zum Beispiel insbesondere dann von der Fortbildung, wenn sie sorgfältig geplant und gut strukturiert ist, wenn sie sich auf konkrete Unterrichtssituationen oder Aufgabenstellungen beziehen und wenn sie sich auf spezifische Lehr-Lernstrategien konzentrieren. Zudem ist eine regelmässige Unterstützung der Lehrpersonen im Hinblick auf den Unterricht in heterogenen Lerngruppen wirksam (z.B. Unterrichtsratschläge) (z.B. Desimone, Porter, Garet, Yoon & Birman, 2002; Kurniawati et al., 2014; Seifried, 2015).

Schülerbezogene Faktoren

Es hat sich gezeigt, dass die Wünschbarkeit von schulischer Integration von Lehrpersonen von der *Art und Schweregrad der Beeinträchtigung* der integrierten bzw. zu integrierenden Schülerschaft abhängt (z.B. Alghazo & Naggar Gaad, 2004; Avramidis et al., 2000b; Balmer,

⁸⁰ In den Studien von Malinen et al. (2012) und von Savolainen et al. (2011) wurde ein positiver Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit bzgl. Kooperation (efficacy in cooperation) und der Einstellung der Lehrpersonen zur schulischen Integration gefunden. Nicht jedoch für die Aspekte Selbstwirksamkeit bzgl. Instruktion (efficacy in instruction) und bzgl. Umgang mit Verhalten (efficacy in managing behavior).

Zürcher & Hostettler, 2012; Cagran & Schmidt, 2011; Center & Ward, 1987; Donohue & Bornman, 2015; Dumke & Eberl, 2002; Heflin & Bullock, 1991; Lifshitz et al., 2004; Lübke, Pinquart & Schwinger, 2018; Munson, 2016; Opdal et al., 2001; Schwab, 2014; Scruggs & Mastropieri, 1996; Soodak et al., 1998; Stoiber et al., 1998; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Die Studien zeigen in Bezug auf die *Art* der Beeinträchtigung⁸¹, dass Lehrpersonen am positivsten bzw. zuversichtlichsten eingestellt sind, wenn sie Kinder mit körperlicher Behinderung in ihrer Klasse haben oder integrieren sollen – gefolgt von Kindern mit Lern- oder Sprachschwierigkeiten. Am negativsten eingestellt sind die Lehrpersonen bei geistig behinderten SuS, meist gefolgt von Lernenden mit Verhaltensauffälligkeiten. Die Lehrpersonen machen sich Sorgen um die erforderlichen Veränderungen im Unterrichtsbereich. Sie befürchten, dass SuS mit geistiger Behinderung oder Verhaltensauffälligkeiten mehr Stress und Schwierigkeiten verursachen als SuS mit anderen ‚Handicaps‘ (z.B. Alghazo & Naggar Gaad, 2004; Avramidis et al., 2000b; Bowman, 1986; Cagran & Schmidt, 2011; Center & Ward, 1987; Dumke et al., 1989; Dumke & Eberl, 2002; Heflin & Bullock, 1991; Heyl & Seifried, 2014; Lifshitz et al., 2004; Schwab, 2014; Sermier Dessemontet et al., 2011; Soodak et al., 1998; Stoiber et al., 1998). Kinder mit körperlicher Beeinträchtigungen (z.B. Hör- und Sehschwierigkeiten) beeinflussen die Einstellung der Lehrpersonen je nach Studie unterschiedlich. Bei der Studie von Alghazo und Naggar (2004) in den Arabischen Emiraten sind SuS mit körperlichen Beeinträchtigungen zum Beispiel etwa in der ‚Mitte‘ anzusiedeln, während griechische Lehrpersonen (Avramidis & Kalyva, 2007) für sensorische SuS – gleich wie für geistig behinderte Kinder – die grösste Adaption des Unterrichts befürchten und darum gegenüber der integrativen Schulform negativ eingestellt sind. Am einfachsten zu integrieren sind aus ihrer Sicht Lernende mit milden, spezifischen und moderaten Lern- und Sprachschwierigkeiten oder physischen bzw. motorischen Schwierigkeiten. Hinsichtlich des *Schweregrads* der Beeinträchtigung gilt bei den Lehrpersonen übergreifend: Je schwächer das Ausmass, desto wünschbarer die schulische Integration (z.B. Alghazo & Naggar Gaad, 2004; Avramidis et al., 2000b; Dumke et al., 1989; Forlin, Douglas & Hattie, 1996; Scruggs & Mastropieri, 1996; Stoiber et al., 1998). Avramidis und Kalyva (2007) führen die unterschiedlichen Einstellungen der Lehrpersonen je Art und Schweregrad der Schülerschaft auf die Befürchtung zurück, nicht kompetent genug zu sein, ihren Unterricht den nötigen Anforderungen anzupassen. Weniger komplexe Beeinträchtigungen bzw. solche mit leichtem Schweregrad werden als einfacher wahrgenommen, was sich wiederum in ihren Einstellungen zur Integrationswünschbarkeit zeigt.

⁸¹ Es wurden nur Studien berücksichtigt, die Art und Schweregrad der Beeinträchtigung als Prädiktor für die Einstellung der Lehrpersonen *zur schulischen Integration* untersucht haben. Studien, die sich auf die Einstellung der Lehrpersonen *gegenüber SuS mit Beeinträchtigung* richten, werden hier nicht erwähnt.

2.4.1.2 Mesoebene: Einfluss schulbezogener Faktoren

Als nächstes wird die empirische Befundlage zu schulbezogenen Einflussfaktoren auf die Integrationswünschbarkeit von Lehrpersonen aufgeführt. Hierzu gehören strukturelle Faktoren der Schule, die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen als teamspezifischer Faktor sowie die Unterstützungsleistungen der Schule und die Schulkultur.

Strukturelle Faktoren

Schulstufe. Die Annahme, dass die Schulstufe, an welcher die Lehrpersonen unterrichten, einen Einfluss auf ihre Einstellung zur integrativen Schulform haben kann, lässt sich (u.a.) damit begründen, dass Primarstufenlehrpersonen neben ihrer unterschiedlichen Ausbildung, mit anderen Rahmenbedingungen konfrontiert sind als Sekundarstufenlehrpersonen (z.B. Alter bzw. Entwicklungsstand der SuS, Heterogenität des Leistungsniveaus, Schul- vs. Berufsanschluss etc.) (Eckstein et al., 2013; Reusser et al., 2013). Dies bestätigen einige Untersuchungen: Die meisten vorliegend einbezogenen Studien bekunden, dass die Schulstufe, an welcher die Lehrpersonen unterrichten, einen Einfluss auf ihre Einstellung zur integrativen Schulform hat. Grundsätzlich zeigt sich: Je tiefer die Schulstufe, an welcher die Lehrpersonen arbeiten, desto wünschbarer die schulische Integration. Dies gilt vor allem für die Lehrpersonen der Grundschule im Vergleich zu Lehrpersonen der Sekundarschule (z.B. Alahbabi, 2009; Balboni & Pedrabissi, 2000; Balmer et al., 2012; Forsa, 2017; Harvey, 1985; Larrivee & Cook, 1979; Reusser et al., 2013; Savage & Wienke, 1989; Stephens & Braun, 1980)⁸². Nicht ganz so eindeutig sind die Ergebnisse bei den Kindergartenlehrpersonen. In manchen Studien sind sie negativer eingestellt als Grundschullehrpersonen (z.B. Alahbabi, 2009), während sie sich in anderen Studien nicht von ihnen unterscheiden (z.B. Reusser et al., 2013). Insgesamt fanden zwar die meisten Studien einen Schulstufeneffekt, es gibt jedoch auch solche, bei denen die Schulstufen keinen Einfluss auf die Einstellung der Lehrpersonen zeigen (z.B. Frizzell, 2018; Hudson et al., 1979; Mandell & Strain, 1978; Monsen & Frederickson, 2004; Trumpa et al., 2014) oder die Studie von Leyser et al. (1994), die eine entgegengesetzte Wirkungsrichtung entdeckte. Bei ihnen sind Junior-Highschool⁸³-Lehrpersonen der Integration gegenüber positiver eingestellt als Lehrpersonen der Grundstufe. Dies ist jedoch eine Ausnahme.

Klassengrösse. Es ist anzunehmen, dass kleinere Klassen bessere Möglichkeiten bieten, den Unterricht adaptiv zu gestalten als grössere Klassen. Kleinere Klassen könnten sich demnach

⁸² Ausnahmen bilden bspw. folgende Studien, die von einer positiveren Einstellung von Sekundarlehrpersonen berichten: Lübke, Pinquart und Schwinger (2018); Schmidt und Vrhovnik (2015).

⁸³ Die Junior Highschool umfasst (meistens) die 7. und 8. Klasse.

positiv auf die Einstellungen der Lehrpersonen zur integrativen Schulform auswirken (Eckstein et al., 2013). Die Forschungslage dazu ist jedoch auch hierzu durchzogen. So wurde zum Beispiel in einer älteren Studie von Shapson, Wright, Easom und Fitzgerald (1980) der Effekt der Klassengrösse auf unterschiedliche schulische Aspekte untersucht. Bezüglich der Einstellung von Lehrpersonen zeigte sich, dass sie kleinere Klassen eindeutig bevorzugen, nicht zuletzt, weil sie mit kleineren Klassen positive Erwartungen hegen. So erwarteten sie zum Beispiel, dass kleinere Klassen die Möglichkeit bieten, individueller auf SuS eingehen zu können als grössere Klassen. Summa summarum zeigt sich, dass in Studien, in welchen ein Einfluss der Klassengrösse auf die Integrationswünschbarkeit von Lehrpersonen gefunden wurde, von positiveren Einstellungen bei kleineren Klassen berichtet wird (z.B. Hudson et al., 1979; Soodak et al., 1998). Mandell und Strain (1978) konnten damals nachweisen, dass sich eine Klassengrösse von 25-27 Lernenden am positivsten auf die Einstellung der Lehrpersonen auswirkt, SuS mit besonderen Bedürfnissen und besonderem Bildungsbedarf in Regelklassen zu integrieren. In den meisten Studien wird jedoch kein Zusammenhang von der Klassengrösse und der allgemeinen Integrationseinstellung festgestellt (Z.B. Avramidis et al., 2000b; Cornoldi et al., 1998; Eckstein et al., 2013; Hudson et al., 1979; Monsen & Frederickson, 2004; Monsen et al., 2014).

Anzahl Lernende mit spezieller Förderung pro Klasse. Es ist anzunehmen, dass nicht nur die Art und der Schweregrad des Förderbedarfs von Lernenden einen Einfluss auf die Integrationswünschbarkeitseinstellungen der Lehrpersonen haben (vgl. Kap. 2.4.1.1), sondern ebenso die Anzahl dieser SuS pro Klasse. Bei Eckstein et al. (2013) zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der Anzahl verhaltensauffälliger SuS und der Einstellung der Klassenlehrpersonen zur integrativen Schulform: Je mehr verhaltensauffällige SuS, desto negativer ist die Einstellung der Klassenlehrpersonen. Schmidt und Vrhovnik (2015) haben diesen Zusammenhang zwischen der Anzahl Lernenden mit spezieller Förderung und der Einstellung von slowenischen Grundschul- und Sekundarlehrpersonen ebenfalls analysiert und gelangten zu dem Ergebnis, dass diejenigen Lehrpersonen, die bis zwei solche SuS in der Klassen haben, der integrativen Schulform gegenüber insgesamt positiver eingestellt sind als Lehrpersonen mit mehr Lernenden mit Förderbedarf. Je höher die Anzahl, desto negativer ist die Einstellung.

Teamspezifische Faktoren

Mit der Einführung der schulischen Integration sind die Lehrpersonen fortan zur Zusammenarbeit verpflichtet. Die Lehrerrolle hat sich verändert: „Die Lehrperson wandelt sich vom indi-

viduellen Kommunikationsdirigenten, der die Lernwege vorgibt, überwacht, kontrolliert und beurteilt zum lernpartnerschaftlichen Gestalter von Lernumgebungen, die im Team adaptive, diagnostische und dialogische Kompetenzen entwickelt. Ziel ist eine schulbedarfsorientierte Zusammenarbeit, in der Unterricht gemeinsam entwickelt, geplant, gestaltet und überprüft wird“ (Reusser et al., 2013, S. 185). Eine derartige Zusammenarbeit ist für erfolgreichen Unterricht in heterogenen Lerngruppen unabdingbar. Die Klassenlehrpersonen erhalten Unterstützung von Speziallehrkräften (z.B. IF- oder DaZ-Lehrpersonen), die zusammen mit den Regellehrpersonen „pädagogische Teams“ (Reusser et al., 2013, S. 186) bilden. Ob und inwiefern sich diese Zusammenarbeit auf die generelle Einschätzung der Regellehrpersonen zur integrativen Schulform auswirkt, wurde bis anhin (gemäss der vorliegenden Recherche) nicht erforscht. Dumke et al. (1989) verweisen zwar auf zwei Studien, die ‚Teamteaching‘ als Form der Unterrichtsorganisation und ihre Auswirkung auf die Integrationswünschbarkeit untersuchten, dies bildet jedoch nur einen Teilaspekt der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrpersonen ab⁸⁴. Die Studien konnten belegen, dass Lehrpersonen mit Teamteachingenerfahrung der integrativen Schulform positiv gegenüberstehen (Mandell & Strain, 1978; Schultz, 1982). Die fehlende empirische Befundlage zum Zusammenhang der schulischen Zusammenarbeit und Einstellung der Lehrpersonen bedeutet allerdings nicht, dass sie im Realisierungsprozess nicht wesentlich ist. Im Gegenteil: Die Zusammenarbeit wird von den Lehrpersonen als zentrale Bedingung für eine erfolgreiche Umsetzung betrachtet. Die Kooperation funktioniert jedoch in vielen Fällen noch nicht reibungslos (z.B. Avramidis & Kalyva, 2007; Hascher, 2010; Iten, 2011; Reusser et al., 2013) (vgl. Kap. 2.4.2.2). Im Sinne von Hirschauer und Kullmann (2010, S. 360) kann prinzipiell davon ausgegangen werden, dass eine gelingende Kooperation die Einstellung von Lehrpersonen beeinflusst. Durch die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit würden „die subjektiven Theorien über Unterricht bewusst gemacht und im Lauf der Diskussion verändert“. Dieser Prozess führe zur Modifizierung der handlungsleitenden Vorstellungen der Lehrpersonen und sei somit essenziell für die Umsetzung der integrativen Schulform (vgl. auch ‚Modell des geplanten Verhaltens‘, vgl. Kap. 2.3.5).

Weitere schulische Faktoren

Schulische Unterstützungsmassnahmen. Studien zum Einfluss der wahrgenommenen Unterstützung seitens der Schule auf die Einstellung von Lehrpersonen zur integrativen Schulform

⁸⁴ Weitere praktische Konzepte der unterrichtsbezogenen Kooperation sind bspw. ‚multiprofessionelle Teams‘, oder ‚professionelle Lerngemeinschaften‘ (Reusser et al., 2013). Die lehrerbezogene Zusammenarbeit umfasst jedoch mehr als diese praktischen Konzepte. Gemäss Wocken (1988) sind vier Ebenen der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit zu beachten: Persönlichkeits-, Sach-, Beziehungs-, Organisationsebene.

ergaben: Lehrpersonen, die ihre Schule bei der Umsetzung der integrativen Praxis als unterstützend erleben, sind der Integration im Allgemeinen positiver gesinnt als jene, die keine solche Unterstützung wahrnehmen (z.B. Ahmmed et al., 2012; Avramidis & Norwich, 2002; Center & Ward, 1987; Chazan, 1994; Clough & Lindsay, 1991; Goodman & Burton, 2010; Gordon, 2013; Hammond & Ingalls, 2003; Hudson et al., 1979; Idol, 2006; Janney, Snell, Beers & Raynes, 1995; Larrivee & Cook, 1979; Leatherman, 2007; Monsen et al., 2014; Seifried, 2015; Villa et al., 1996). Als fördernd wirkt die wahrgenommene Unterstützung durch Schulleitungen, Kollegen, Klassenassistenten, schulischen Heilpädagogen, Therapeuten etc. Neben der Unterstützung von Personen führen ebenso materielle Unterstützungsmassnahmen zu positiveren Einstellungen von Lehrpersonen, wie zum Beispiel die Zurverfügungstellung von Unterrichtsmaterialien sowie eine geeignete Schularchitektur, IT-Ausrüstung, kleinere Klassen etc. Dass die Unterstützungsleistungen auf der Schulebene sehr wirksam sein können, das zeigte zum Beispiel die Studie von Janney et al. (1995), in welcher die Lehrpersonen anfangs nur sehr zögerlich SuS mit speziellen Bedürfnissen oder besonderem Bildungsbedarf in ihren Klassen akzeptierten. Nach Erhalt der benötigten Unterstützung seitens der Schule (architektonische Restrukturierung, Materialien etc.) waren sie der Integration gegenüber positiv gesinnt.

Schulkultur. Als letzte schulbezogene relevante Grösse für eine positive Einstellung von Lehrpersonen zur integrativen Schulform sollen an dieser Stelle die Schulkultur bzw. das gemeinsame Schulethos erwähnt werden. Hierunter kann eine Form kollektiver Norm- und Werthaltungen verstanden werden, „[...] die in einem gemeinsam erarbeiteten pädagogischen Leitbild der Schule resp. des Kollegiums festgeschrieben werden; und denen sich die Akteure verpflichtet fühlen (sollen)“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 139). Es wird davon ausgegangen, dass solche gemeinsamen Normen in Form von geteilten Einstellungen an die Lehrpersonen im Kollegium weitergegeben und von ihnen internalisiert werden (Stanovic & Jordan, 1998). Im Zusammenhang mit der integrativen Schulform konkludieren Avramidis und Norwich (2002, S. 140) deshalb, „... that the school's ethos and the teachers' beliefs have a considerable impact on teachers' attitudes towards inclusion which, in turn, are translated into practice“. In der Praxis zeigt sich, dass ein solches Schulethos das Ziel sein muss, um eine positive Einstellung auf der Schulebene zu erreichen. So konstatiert zum Beispiel ein Schulleiter aus der Studie von Reusser et al. (2013, S. 293), dass integrationsbejahende Normen in seiner Schule durch ‚Bereinigung‘ des Personals ‚hergestellt‘ wurden: Lehrpersonen, die nicht in Richtung integrative Schulform mitziehen wollten, suchten sich freiwillig eine andere Stelle oder wurden entlassen⁸⁵. Insgesamt wird der Schulleitung eine zentrale Rolle zugeschrieben, ein Schulethos

⁸⁵ In dieser Schule wurde bereits vor den gesetzlichen schulischen Integrationsmassnahmen erste Schritte in diese Richtung eingeleitet und ein offener Unterricht in jahrgangs- bzw. niveaudurchmischten Lerngruppen ins Auge gefasst.

oder eine gemeinsame Schulkultur hervorzubringen (z.B. Bossert, Dwyer, Rowan & Lee, 1982; Dwyer, 1985; Leithwood, Begley & Cousins, 1994; Stanovic & Jordan, 1998).

2.4.1.3 Makroebene: Einfluss systembezogener bzw. auserschulischer Faktoren

Neben dem Einfluss von individuellen und schulbezogenen Faktoren wurden in diversen Studien ebenso auserschulische Faktoren untersucht bzw. solche, die vom Bildungssystem aus gesteuert werden und sich in den Einstellungen der Lehrpersonen zeigen können. Im Folgenden werden systembezogene Faktoren sowie ein auserschulischer Faktor thematisiert.

Systembezogene Faktoren

Ressourcen. Viele Lehrpersonen beklagen sich, dass ihnen zu wenig Ressourcen zur Verfügung stehen, um die integrative Schulform angemessen umzusetzen (z.B. Heyl & Seifried, 2014; Reusser et al., 2013; Solzbacher, 2008). In der Studie von Reusser et al. (2013, S. 357) beschreibt zum Beispiel eine Regellehrperson der Oberstufe die Ressourcenlage so, als würden die Lehrpersonen „mit dem Schlauchboot den Atlantik überqueren“. In vielen Studien werden genügend Ressourcen als Bedingung für eine positive Einstellung zur integrativen Schulform und ihrer Umsetzung postuliert (z.B. Avramidis & Norwich, 2002; Dumke et al., 1989; Dumke & Eberl, 2002; Hudson et al., 1979; Joller-Graf et al., 2010)⁸⁶. Nach Sichtung der Literatur zeichnen sich hauptsächlich drei Arten von Ressourcen ab, die sich auf die Integrationswünschbarkeit von Regellehrpersonen auswirken: Zeit, Unterrichtsmaterial sowie schulisches Personal.

Zeit. „School reform takes more time than is typically allocated to it, and much of that time is not paid for“ (Adelman & Pringle, 1995, S. 29). „Reform brings an increased workload, but often no increase in preparation time“ (Desimone, 2002, S. 452). Derartige Umstände können dazu beitragen, dass Regellehrpersonen schulischen Innovation wie der integrativen Schulform im Allgemeinen (eher) ablehnend gegenüberstehen. Dies betrifft zum einen die fehlende Zeit für die Förderung der SuS mit besonderem Förderbedarf während des Unterrichts (z.B. Hudson et al., 1979; Larrivee, 1982; Mukhopadhyay, 2014), aber vor allem auch die fehlende „non-contact-Time“ (Avramidis & Norwich, 2002, S. 142), nämlich die Zeit für Absprachen bzw.

⁸⁶ Die nötigen Ressourcen als Voraussetzung für eine positive Einstellung der Lehrpersonen zur schulischen Integration wurden bereits bei den Unterstützungsmassnahmen auf der Schulebene angesprochen (Kap. 2.4.1.2). Sie werden jedoch im Schwerpunkt an dieser Stelle thematisiert, da die Ressourcen (trotz Verteilung auf Schulebene durch die Schulleitung) von der Verwaltungsebene zugesprochen werden.

Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen, sowie für die eigene Unterrichtsvorbereitung (z.B. Avramidis & Norwich, 2002; Desimone, 2002; Hudson et al., 1979; Villa et al., 1996).

Unterrichtsmaterial. Im Zusammenhang mit materiellen Ressourcen zeigt sich, dass fehlende Materialien für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen zu negativen Einstellungen hinsichtlich der integrativen Schulform führen (können) (z.B. Avramidis & Norwich, 2002; Ernst & Rogers, 2009). Gemäss den Forschungserkenntnissen fehlen in der Praxis noch weitgehend differenzierende Lehrmittel, welche die unterschiedlichen Lernstände und Leistungsniveaus der Lernenden berücksichtigen (z.B. Avramidis et al., 2000b; Reusser et al., 2013).

Personal. Sind genügend personelle Ressourcen vorhanden, damit die Regellehrpersonen von Lehrkräften mit anderen Funktionen unterstützt werden können, so wirkt sich dies positiv auf die allgemeine Integrationseinstellung der Regellehrpersonen aus (z.B. Avramidis & Norwich, 2002; Hammond & Ingalls, 2003). So ermittelten zum Beispiel Center und Ward (1987) bei der Integration von Lernenden mit leichter sensorischer Beeinträchtigung, dass Regellehrpersonen, die über die Möglichkeiten verfügten, mit Speziallehrkräften zusammenzuarbeiten, die integrative Schulform generell als wünschbar erachten. Auch Minke et al. (1996) berichten in ihrer Studie, dass Regellehrpersonen, die zusammen mit Speziallehrpersonen in integrativen Klassen unterrichten konnten, der integrativen Schulform positiver gegenüberstehen als jene, die in traditionellen ‚homogenen‘ Klassen arbeiteten.

Ausbildung. Die theoretische sowie praktische Auseinandersetzung mit integrationspädagogischen Inhalten im Studium kann zu einer positiven Lehrereinstellung zur integrativen Schulform führen (z.B. Abegglen et al., 2015; Mukhopadhyay, 2014; Stoiber et al., 1998). Bei Forlin, Tait und Carroll (1999) zum Beispiel sind Lehrpersonen, die in ihrem Studium mindestens einmal wöchentlich mit behinderten Kindern arbeiteten, gegenüber der schulischen Integration grundsätzlich positiver eingestellt als Lehrpersonen, die keine solchen Erfahrungen mitbringen. Kopp (2009) zum Beispiel untersuchte den Aspekt der Einstellungsveränderung zweier Studierendengruppen mit unterschiedlicher Ausbildungssequenz (selbstreflexives und forschendes Seminar zu integrationspädagogischen Themen vs. Vorlesung mit vergleichenden Inhalten). Sie stellte fest, dass Studierende, die das reflexive Seminar über drei Semester besuchten, der integrativen Schulform grundsätzlich positiver gegenüberstehen (z.B. hinsichtlich der Lernzielgleichheit) als die Kontrollgruppe. Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangten Kraska und Boyle (2014). Auch sie konnten belegen, dass Studierende, die ein Modul zur integrativen Pädagogik absolviert haben, die integrative Schulform als wünschbarer erachten als solche, die keine entsprechende Ausbildungseinheit besucht haben. Ähnliche Ergebnisse zeigen auch die Studien von Hellmich et al. (2016), Male (2011), Shade und Stewart (2001), Sharma, Forlin und Loreman (2008). Es ist also insgesamt davon auszugehen, dass sich die in der Ausbildung

gemachten Erfahrungen und erworbenen theoretischen Kenntnisse auf die Integrationswünschbarkeit von (angehenden) Lehrpersonen auswirken.

Ausserschulischer Faktor: Bekanntschaft bzw. Erfahrungen mit Personen mit Beeinträchtigung

Regellehrpersonen, die über direkte Bekanntschaften oder Erfahrungen mit ‚beeinträchtigten‘ Personen verfügen, erachten die integrative Schulform als wünschbarer als Lehrpersonen, die über keine derartigen Kontakte verfügen (z.B. Ahmmed et al., 2012; Parasuram, 2006; Seifried, 2015; Sermier Dessemontet et al., 2011; Subban & Sharma, 2006). Dieser Zusammenhang lässt sich – ähnlich wie bei der unterrichtsbezogenen Erfahrung mit Lernenden mit Förderbedarf – mit der Kontakthypothese (Allport, 1954) begründen (vgl. Kap. 2.4.1.1). Cloerke (1985) verweist diesbezüglich auf das fehlende Wissen und die fehlende Vertrautheit mit psychisch und physisch beeinträchtigten Personen, wenn keine Vorerfahrungen oder Bekanntschaften bestehen.

Zusammenfassung

Das Kapitel zu den Einflussfaktoren auf die Integrationswünschbarkeit von Regellehrpersonen verdeutlicht, dass Faktoren auf allen Ebenen des Bildungssystems Auswirkungen auf eine befürwortende oder ablehnende Einstellung von Einzellehrperson hinsichtlich der integrativen Schulform haben können. Der Überblick zeigt zudem, dass die Studienergebnisse nicht einheitlich ausfallen. Zusammenfassend zeichnet sich ab, dass die Studienergebnisse vor allem hinsichtlich individuellen (z.B. Geschlecht, Alter) und strukturellen (z.B. Schulstufe, Klassengrösse) Faktoren als ambivalent zu bezeichnen sind, während konkrete heterogenitätsbezogene Faktoren (z.B. Erfahrung mit integrativem Unterricht, unterrichtsbezogene Kompetenzeinschätzung, Weiterbildung etc.) eine eindeutige Wirkungsrichtung aufzeigen (z.B. je mehr Erfahrungen mit integrativem Unterricht, desto positiver ist die Einstellung). Im nächsten Kapitel wird nicht mehr die allgemeine Einstellung zur schulischen Integration fokussiert, sondern die Frage, ob die schulische Integration nach Einschätzung der Regellehrpersonen nicht nur wünschbar, sondern auch umsetzbar, d.h. *machbar* ist.

2.4.2 Integrationsmachbarkeit

In diesem Kapitel steht die Frage nach der eingeschätzten Machbarkeit der integrativen Schulform im Zentrum. In Anlehnung an Ajzens Theorie des geplanten Handelns (z.B. Ajzen, 1985, 1991) wird davon ausgegangen, dass nicht nur die allgemeine Einstellung zu einem Verhalten in Zusammenhang mit dem tatsächlichen Verhalten steht (hier: Umsetzung der schulischen Integration), sondern ebenso die wahrgenommene Verhaltenskontrolle (hier: Machbarkeits-einstellung). Die Einschätzung der Lehrpersonen, ob sie die integrative Schulform umsetzen können, wirkt gemäss der Theorie des geplanten Handelns in zweifacher Weise auf das intendierte Verhalten. Es kann indirekt (über die Bereitschaft, schulische Integration überhaupt umsetzen zu *wollen*) oder aber direkt auf die Umsetzung Einfluss ausüben (vgl. Kap. 2.3.5). Im Folgenden wird die empirische Befundlage zu dieser Einschätzung dargelegt und es werden fördernde sowie hemmende Faktoren einer positiven Machbarkeitseinstellung von Regellehrpersonen eruiert.

Ist die schulische Integration nach Einschätzung von Regellehrpersonen machbar?

Wird den Studien gefolgt, die neben der generellen Einstellung der Regellehrpersonen zur integrativen Schulform auch die Einschätzung hinsichtlich deren Realisierungsmöglichkeit erfragten, zeigt sich eine ambivalente Einstellung bei den Lehrpersonen. Grundsätzlich befürwortet die Mehrheit der Regellehrpersonen die Idee der integrativen Schulform (z.B. hinsichtlich der sozialen Gerechtigkeit, aus ethischen Gründen etc.), geht es jedoch um die konkrete Realisierung eines integrativen Unterrichts, sind die meisten skeptisch (z.B. Avramidis et al., 2000b; Avramidis & Norwich, 2002; Avramidis & Kalyva, 2007; Cornoldi et al., 1998; Dlugosch, 2014; Eckstein et al., 2013; Eichfeld & Algermissen, 2016; Garvar-Pinhas & Schmelkin, 1989; Götz et al., 2015; Hüfner, 2012; Hwang & Evans, 2011; Kopmann & Zeinz, 2016; Moberg & Savolainen, 2003; Moltó, 2003; Pearson, Lo, Chui & Wong, 2003; Reusser et al., 2013; Rheams & Bain, 2005; Ridarick & Ringlaben, 2013; Savolainen et al., 2011; Scruggs & Mastropieri, 1996; Sermier Dessemontet et al., 2011; Solzbacher, 2008; Urton et al., 2015). So berichten z.B. Scruggs und Mastropieri (1996) in ihrer Metastudie, dass obwohl eine klare Mehrheit der Regellehrpersonen die integrative Schulform gutheisst, weniger als ein Drittel die Meinung vertritt, dass sie dafür genügend Zeit, Ressourcen oder Weiterbildung erhalten, um die integrative Schulform erfolgreich umsetzen zu können. In der Studie von Solzbacher (2009) fällt das Ergebnis noch extremer aus: Während fast alle befragten Sekundarlehrpersonen eine ‚individuelle Förderung‘ der Lernenden befürworten, halten 90 % von ihnen eine solche unter den damals aktuellen Umständen nicht für machbar. Ebenso schildern Reusser et al. (2013)

in ihrer Expertise⁸⁷: 80 % der befragten Zürcher Lehrpersonen (unabhängig ihrer Funktion) wünschen sich generell eine integrative Schulform, jedoch nur 40 % beurteilt sie unter den gegebenen Voraussetzung als durchführbar. Dementsprechend ambivalent zeigen sich einzelne Aussagen dieser Studie: Für zwei Drittel der Lehrpersonen ist die integrative Schulform z.B. eine wichtige Massnahme zur Weiterentwicklung der Schweizer Volksschule, gleichzeitig bewerten sie jedoch fast 80 % als das Schulsystem überfordernd. Fast alle Lehrpersonen sehen in der integrativen Schulform eine erhebliche Belastung für die Lehrpersonen, die Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Bildungsbedarf bringe wesentliche Herausforderungen für die Unterrichtsführung mit sich. Generell werden fehlende Ressourcen beklagt, die eine Umsetzung realisierbar machen würden. Gleiches berichten Avramidis und Kalyva (2007) in ihrer Studie mit griechischen Regellehrpersonen. Die Lehrpersonen sprechen den SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen das Recht zu, mit anderen Kindern unterrichtet zu werden und sind der Meinung, dass sie kognitiv und sozial von einem Unterricht in Regelklassen profitieren. Zudem berichten Sie jedoch von praktischen Schwierigkeiten im Klassenzimmer (fehlende Unterstützung und Ressourcen) und äussern sich negativ, wenn es darum geht, die volle Verantwortung der Umsetzung in ihrem Klassenzimmer zu übernehmen. Auch die meisten Lehrpersonen der Studie von McElvany et al. (2018) beurteilen die schulische Integration grundsätzlich als nützlich (z.B. Profit der SuS hinsichtlich ihres Erwerbs von sozialen Kompetenzen), sehen damit aber hohe Kosten verbunden (z.B. zusätzlicher Arbeitsaufwand) und berichten mehr negative Emotionen beim Unterrichten integrationsbedingter heterogener Lerngruppen als beim Unterrichten von homogenen Gruppen.

Im Vergleich zu den zahlreichen Studien, welche die *Wünschbarkeit* von Integration von Regellehrpersonen untersucht haben (vgl. Kap. 2.4.1), liegen praktisch keine Studien vor, die sich (systematisch) der Frage nach der *Machbarkeit* und ihren beeinflussenden Faktoren widmen. Dennoch werden im Folgenden die Erkenntnisse von Studien dargestellt, die sich der Frage der Realisierbarkeit der integrativen Schulform widmen. Es handelt sich dabei um Erkenntnisse, die sich aus unterschiedlichen Fragetypen bzw. methodischen Zugängen und systematischen (empirischen) Vorgehensweisen betreffend die Machbarkeitsfrage ergeben haben. Einbezogen werden zum einen quantitative Studien mit vorgegebenen Aussagen zur

⁸⁷ Bei der Studie von Reusser et al. (2013) handelt es sich um die Basisstudie der vorliegenden Dissertation. Es wurden insgesamt 386 Klassen-, Regel- und Speziallehrpersonen (unter Speziallehrpersonen werden Lehrkräfte für schulische Heilpädagogik, integrative Förderung, Deutsch als Zweitsprache, Begabtenförderung sowie Therapeutinnen und Therapeuten verstanden) der Kindergarten-, Primar- und Sekundarstufe befragt. Detaillierte Informationen zur Studie werden in Kapitel 3.1 gegeben.

Praktikabilität, die mittels Grad der Zustimmung oder Ablehnung beurteilt wurden⁸⁸ (z.B. Avramidis & Kalyva, 2007; Cornoldi et al., 1998; Everington et al., 1999; Reusser et al., 2013). Manchmal wurden die geschlossenen Fragetypen im Fragebogen mit offenen Fragen zu Grenzen oder Barrieren der integrativen Schulform, Gelingensbedingungen etc. ergänzt⁸⁹ (z.B. Heyl & Seifried, 2014; Reusser et al., 2013), die hier ebenfalls berichtet werden. Neben quantitativen Studien werden schliesslich auch qualitative Studien einbezogen, in denen die Lehrpersonen mittels Interviews nach Einflussfaktoren befragt worden sind, welche die integrative Schulform machbar machen⁹⁰ (z.B. Leatherman, 2007; Reusser et al., 2013; Vaughn et al., 1996). Die Einflussfaktoren werden analog zum vorangegangenen Kapitel anhand der drei Ebenen des Schulsystems strukturiert.

2.4.2.1 Mikroebene: Einfluss lehrer- und schülerbezogener Faktoren

Die Einflussfaktoren auf die Machbarkeitseinstellung von Regellehrpersonen auf der Mikroebene werden im Folgenden nach lehrer- und schülerbezogenen Faktoren strukturiert.

Lehrerbezogene Faktoren

Wünschbarkeitseinstellung der Lehrpersonen. Eine positive Einstellung von Lehrpersonen ist „gewissermassen das Grundgerüst oder Fundament der schulischen Inklusion“ (Lelgemann, Lübbecke, Singer & Walter-Klose, 2012, S. 99). Oder ein Schulleiter aus der Studie von Reusser et al. (Reusser et al., 2013, S. 296) sieht die „Grundlagen fürs Gelingen oder Misslingen primär in den Köpfen der Lehrpersonen“. Auch Leatherman (2007) betont die Wichtigkeit der Lehrereinstellung, damit die integrative Schulform umgesetzt werden kann. Ob sich eine positive Einstellung nach Einschätzung von Lehrpersonen jedoch statistisch signifikant auf die Integrationsmachbarkeit auswirkt, wurde bis anhin (gemäss der vorliegenden Recherche) noch nicht untersucht.

Erfahrung mit integrativem Unterricht. Die Erfahrung mit integrativem Unterricht wirkt sich gemäss Avramidis und Kalyva (2007) nicht nur auf die generelle Einstellung zur integrativen

⁸⁸ Beispiel aus der Studie von Avramidis und Kalyva (2007, S. 378) zu einem Frageblock hinsichtlich der Machbarkeit der integrativen Schulform: „Mean ratings for degree of interference with inclusion practices“: z.B. Lack of experience of integration / Limited knowledge of special education field / Insufficient support from school/community / Limited time etc.

⁸⁹ Beispiel für offene Fragen innerhalb eines sonst geschlossenen Fragebogens aus der Studie von Reusser et al. (2013, S. 352): „Welches sind für Sie die grössten Herausforderungen / Stolpersteine bei der innerschulischen und unterrichtsbezogenen Umsetzung der integrativen Schulform des neuen Volksschulgesetzes?“. Beispiel aus Heyl und Seifried (2014, S. 57): „Fragen nach Befürchtungen und Forderungen im Hinblick auf die Umsetzung von Inklusion“.

⁹⁰ Beispiel einer Interviewfrage aus der Studie von Vaughn et al. (1996, S. 10): „What factors do you see as possible facilitators or barriers to implementing an inclusion model?“.

Schulform aus (vgl. Kap. 2.4.1.1), sondern ebenso auf deren Machbarkeitseinstellung. Bei der Frage nach den wahrgenommenen Barrieren, um die integrative Schulform umzusetzen, schätzten die griechischen Regellehrpersonen die fehlende Erfahrung mit Integration als grösste Hürde ein. Eichfeld und Algermissen (2016) gelangen zu einem ähnlichen Ergebnis. Sie untersuchten den Zusammenhang zwischen ausgewählten Prädiktoren und der allgemeinen Einstellung zur integrativen Schulform einerseits sowie andererseits der selbsteingeschätzten Umsetzungskompetenz. Hinsichtlich der Erfahrung mit integrativem Unterricht resümieren sie, dass 80 % der von ihnen befragten sächsischen Lehrpersonen sich nicht hinreichend erfahren fühlen, um integrativ zu unterrichten. Singer (2015) konnte des Weiteren aufzeigen, dass sich Regellehrkräfte, die Erfahrung im integrativen Unterricht mitbringen, eher vorstellen können, SuS mit (leichter und schwerer) Beeinträchtigung in ihren Unterricht aufzunehmen als Lehrpersonen, die keine solche Erfahrung mitbringen. Der Zustimmungswert bei den erfahrenen Lehrpersonen ist um das Drei- bis annähernd Vierfache höher.

Unterrichtsbezogene Kompetenz. Nach Eichfeld und Argemissen (2016) fühlen sich die in ihrer Studie befragten Lehrpersonen nicht nur unzureichend erfahren, die integrative Schulform umzusetzen, sie fühlen sich auch nicht hinreichend qualifiziert dafür. Auch in der Studie von Avramidis und Kalyva (2007) oder von Koutrouba et al. (2006) beklagen die Regellehrpersonen hinsichtlich der praktischen Umsetzung, dass sie lediglich über begrenztes ‚sonderpädagogisches‘ Wissen verfügen und dies eine Barriere für die Umsetzung bildet. Insgesamt zeigt sich in der Forschungslandschaft ein eher negatives bis moderates Kompetenzempfinden der Regellehrpersonen, heterogene Lerngruppen zu unterrichten (z.B. Dumke et al., 1989; Forlin, 2001; Gordon, 2013; Hellmich & Görel, 2016; Hettiarachchi & Das, 2014; Hudson et al., 1979; Leipziger et al., 2012; Smith & Smith, 2000; Westwood & Graham, 2003; vgl. auch Kap. 2.4.1.1). Speziallehrpersonen schätzen ihre Kompetenz, mit SuS mit speziellen Bedürfnissen zu arbeiten, indes weit höher ein. Dies zeigt zum Beispiel die Studie von Hettiarachchi und Das (2014), in welcher sich die Speziallehrpersonen hinsichtlich verschiedener Kompetenzbereiche moderat bis sehr hoch einschätzen, während sich die Regellehrpersonen nicht bis moderat kompetent beurteilen⁹¹. Deshalb konkludieren bspw. Brownell, Adams, Sindelar, Waldron und Vanhover (2006, S. 171): „General educators play a primary role in the education of students with disabilities, and often they report feeling unprepared to undertake this role“.

Weiterbildung. Wenn sich die Lehrpersonen nicht hinreichend kompetent fühlen, heterogene Lerngruppen zu unterrichten, liegt es nahe, dass sie ihrer Einschätzung nach auch (mehr /

⁹¹ Z.B. schätzen sich die Speziallehrpersonen hinsichtlich Classroom Management mit einem Durchschnittswert von 3.76 sehr kompetent ein (1=gar nicht kompetent, 4=sehr kompetent), während die Einschätzung bei den Regellehrpersonen bei M=2.79 liegt.

anderer) Weiterbildungsmassnahmen bedürfen. Fehlende oder zu wenige fokussierte Weiterbildungen werden in einigen Studien als Barriere bzw. als nötige Massnahmen für die Realisierbarkeit formuliert (z.B. Anderson, Klassen & Georgiou, 2007; Berry et al., 2012; Cornoldi et al., 1998; Dumke et al., 1989; Forlin, 2001; Forsa, 2017; Heyl & Seifried, 2014; Leatherman, 2007; Rose, 2001; Smith & Smith, 2000; Vaughn et al., 1996; Westwood & Graham, 2003). So zeigt sich zum Beispiel in der Studie von Heyl und Seifried (2014), in der Regellehrpersonen unterschiedlicher Schulstufen mittels offener Frage befragt wurden, was aus ihrer Sicht gegeben sein muss, damit ein integrativer Unterricht möglich wird: 15 % der Lehrpersonen forderten eine adäquate Aus- und Weiterbildung. Ebenso bei Hudson et al. (1979): Zwei Drittel der befragten Grundschullehrpersonen äusserten damals, dass ihnen zusätzliche Aus- und Fortbildungen helfen würden, integrativ zu unterrichten. Auch in der Studie von Reusser et al. (2013) schildern Lehrpersonen(gruppen), dass sie von der Bildungsdirektion zusätzliche ‚angebrachte‘ Weiterbildungsangebote erwarten, damit sie die integrative Schulform umsetzen können⁹². Unter einer ‚angebrachten‘ Fortbildung wird bspw. eine Weiterbildung im sonderpädagogischen Bereich, im didaktisch-methodischen, oder im medizinischen bzw. psychologisch-therapeutischen Bereich verstanden und ebenso die Möglichkeit eines fachlichen Austauschs mit Kollegen und Institutionen oder Hospitationen etc. (z.B. Dumke et al., 1989; Westwood & Graham, 2003). Subban und Sharma (2006) konnten in Bezug auf ihre untersuchten australischen Regellehrpersonen zeigen, dass diejenigen, die eine spezifische Weiterbildung im sonderpädagogischen Bereich besucht haben, viel weniger Bedenken hatten, SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in der Regelklassen zu integrieren als solche, die keine Weiterbildung besuchten. In der Studie von McElvany et al. (2018) zeigte sich der Weiterbildungsbesuch sogar als bedeutsamster Prädiktor: Lehrpersonen, die häufiger Weiterbildungen zum Inklusionsthema besuchten, „berichteten geringere wahrgenommene Kosten und geringere negative Emotionen sowie größeren intrinsischen Anreiz und erwarteten Erfolg“ (S. 844).

Belastung⁹³. Geht es um die Realisierbarkeit der integrativen Massnahmen, so werden die Stimmen um die Belastung der Lehrpersonen auf verschiedenen Ebenen laut. Insbesondere in den Medien wird die (zusätzliche) Belastung der Lehrpersonen durch die integrative Schulform in regelmässigen Abständen thematisiert, bspw.: „Die Lehrer fordern Entlastung bei der Integration der Schüler“ (Berner Oberländer, 2010); „Jeder fünfte Aargauer Lehrer leidet an

⁹² Die Umsetzung der sonderpädagogischen Massnahmen gemäss dem ‚neuen‘ Zürcher Volksschulgesetz wurde durch eine schulinterne Weiterbildung begleitet, in welcher die Möglichkeiten des integrativen und individualisierenden Unterrichts, die Zusammenarbeit aller Beteiligten sowie das Verfahren ‚Schulisches Standortgespräch‘ thematisiert wurden (Bildungsdirektion Kanton Zürich (2006a); Reusser et al. (2013)).

⁹³ Das Belastungsempfinden wird bei den berufsbezogenen Merkmalen thematisiert, da es sich zwar um ein subjektives Empfinden handelt, dieses jedoch aus objektiven Belastungen (Gesamtheit von Arbeitsbedingungen und -aufgaben, welche aufgrund der Umsetzung der schulischen Integration auf die Lehrperson einwirkt) resultiert (z.B. Bauer und Kanders (1998)).

einem Burnout“ (Aargauer Zeitung, 2013); „Behinderte Kinder überfordern die Schule“ (Basler Zeitung, 2013)); „Ausgebrannt im Klassenzimmer“ (Tages Anzeiger, 2014, S. 1); „Am Rande der Belastbarkeit. Die Integration aller Kinder - von hochbegabt bis lernbehindert - ist zwar gut gemeint, stösst aber an Grenzen. Die Lehrer ächzen unter der Last. Was läuft falsch?“ (NZZ, 2016, S. 1); „Für die Lehrer erhöht die integrative Schule die ohnehin starke Belastung“ (NZZ am Sonntag, 2017a, S. 1) etc. Aber nicht nur in den Medien wird über die Belastung der Lehrpersonen aufgrund der integrativen Schulform berichtet, auch in wissenschaftlichen Studien zeigt sich, dass sich Lehrpersonen durch die integrative Schulform zusätzlich belastet fühlen oder dass sie dadurch eine Mehrbelastung erwarten (z.B. Eberl, 2000; Eichfeld & Algermissen, 2016; Kopmann & Zeinz, 2016; Reusser et al., 2013; Solzbacher, 2009). Zahlreiche Grundschullehrkräfte in der Studie von Eichfeld und Algermissen (2016) befürchteten bzw. erwarteten zum Beispiel im Zuge der Umsetzung eine zunehmende Lehrerbeltung oder eine Überforderung. Ähnliches schildern Heyl und Seifried (2014) oder Kopmann und Zeinz (2016). Bei Solzbacher (2009) zeigt sich, dass 70 % der untersuchten Sekundarlehrpersonen neben positiven Assoziationen mit dem Begriff ‚individuelle Förderung‘ auch negative Faktoren wie Belastung und Überforderung verbinden. Über klare zusätzliche Belastungen aufgrund der Umsetzung der integrativen Schulform berichten zum Beispiel auch die Zürcher Lehrpersonen aus der Studie von Reusser et al. (2013). Praktisch alle Lehrpersonen aus dem Regel- und Speziallehrbereich (94 %) sehen in der integrativen Schulform (zumindest eher) eine erhebliche Belastung für die Lehrenden. Sie äussern Belastungsfolgen vor allem auf der Organisationsebene (z.B. durch die vielen Absprachen infolge der intensivierten Zusammenarbeit oder *durch* „permanente Überlagerung von Aufgaben“ (S.261)). Auch wenn sich zwar keine der genannten Studien explizit auf den Zusammenhang zwischen der eingeschätzten Belastung und der Umsetzbarkeit der integrativen Schulform bezieht, ist davon auszugehen, dass sich eine wahrgenommene oder prognostizierte Belastung im Hinblick auf eine integrative Praxis negativ auf die Einstellung der Lehrpersonen auswirken kann, diese auch umzusetzen.

Schülerbezogener Faktor: Verhaltensauffällige SuS

Art und Schweregrad des Förderbedarfs der zu integrierenden oder integrierten Kinder in der Regelklasse haben nicht nur einen Einfluss auf die allgemeine Integrationseinstellung der Lehrpersonen (vgl. Kap. 2.4.1.1), sondern ebenso auf die Einschätzung der Lehrpersonen, ob sie die integrativen Schulform als machbar beurteilen. In einigen Studien wird die Art und der Schweregrad entsprechend als Erschwernis, Gelingens- bzw. Misslingensfaktor charakterisiert (z.B. Anderson et al., 2007; Dumke & Eberl, 2002; Gebhardt et al., 2011; Lelgemann et al., 2012; Rakap & Kaczmarek, 2010; Singer, 2015; Smith & Smith, 2000; Subban & Sharma,

2005). Vorrangig SuS mit Verhaltensauffälligkeit verschärfen die Situation in der Lerngruppe und werden daher als (grosses) Erschwernis wahrgenommen, Integration umzusetzen (z.B. Chazan, 1994; Forlin, 2001; Idol, 2006; Liesen & Luder, 2012; Reicher, 2011; Reusser et al., 2013; Westwood & Graham, 2003). Bei Reicher (2011) stellen SuS mit schwierigem Verhalten zum Beispiel den stärksten Belastungsfaktor für die von ihr befragten Sekundarlehrpersonen dar. Bei den Regellehrpersonen in der Studie von Forlin (2001) ist die Verhaltensauffälligkeit von integrierten SuS der zweitgrösste Stressfaktor des gemeinsamen Unterrichts. Noch deutlicher wird dies in der Studie von Reusser et al. (2013, S. 259): Verhaltensauffällige Kinder seien ein „ungelöstes Problem [...]“, und würden sich ohne adäquate Ressourcen für die nötige enge Betreuung nicht in Regelklassen integrieren lassen.

2.4.2.2 Mesebene: Einfluss schulbezogener Faktoren

Auf der Schulebene zeigen sich strukturelle sowie teamspezifische und Unterstützungsfaktoren als mögliche Einflussgrössen auf die Einschätzung von Regellehrpersonen, ob Integration realisierbar ist oder nicht.

Strukturelle Faktoren

Einige Studien bezeichnen eine adäquate (kleine) Klassengrösse als wesentlichen Gelingensfaktor für einen produktiven Umgang mit heterogenen Lerngruppen (z.B. Altrichter, Trautmann, Wischer, Sommerauer & Doppler, 2009; Anderson et al., 2007; Avramidis et al., 2000b; Dumke et al., 1989; Everington et al., 1999; Gaad & Khan, 2007; Heyl & Seifried, 2014; Horne & Timmons, 2009; Hwang & Evans, 2011; Reicher, 2011; Reusser et al., 2013; Scruggs & Mastropieri, 1996; Smith & Smith, 2000; Vaughn et al., 1996; Westwood & Graham, 2003). So äussern zum Beispiel die Lehrpersonen aus der Studie von Everington et al. (1999) oder von Heyl und Seifried (2014), dass sie kleinere Klassen benötigen, um integrativ unterrichten zu können. Westwood und Graham (2003) sprechen im Zusammenhang mit der momentanen Klassengrösse von einem ‚Hindernis‘ für die Umsetzung. Oder bei Vaughn et al. (1996) sind die Lehrpersonen überzeugt, dass eine adäquate Klassengrösse zur erfolgreichen Umsetzung führen würde. Bei Avramidis et al. (2000b) wäre nach Einschätzung eines Drittels der befragten Lehrpersonen eine Grösse von weniger als 20 SuS angebracht, falls Lernende mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder speziellem Bildungsbedarf darin integriert sind. Von diesem Ziel sind bspw. die Klassen bei Gaad und Khan (2007) weit entfernt. Dort berichten sämtliche Dubaier Primarschullehrpersonen, dass ihre Klassen 30 SuS zählen. Diese Zahl mache es

unmöglich, einen individuellen Unterricht zu gewährleisten, wenn Lernende mit spezieller Förderung integriert sind. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei deutschen Lehrpersonen in der Studie von Solzbacher (2008). Einen konkreten Zusammenhang zwischen der Klassenstärke und der Anzahl SuS mit spezieller Förderung oder besonderem Bildungsbedarf identifizierten Smith und Smith (2000). Sie konnten in ihrer Studie einen hoch signifikanten Zusammenhang zwischen der Klassengröße und der Selbsteinschätzung der Regellehrperson aufzeigen, die integrative Schulform erfolgreich umzusetzen. Es zeigte sich, dass Lehrpersonen, die sich in der Umsetzung erfolgreich erleben, generell kleinere Klassen (13 bis 21 Lernende pro Klasse) mit weniger SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen (zwei bis vier SuS) unterrichten als diejenigen Lehrpersonen, die sich weniger erfolgreich einschätzen (Klassengröße: 18 bis 21 Lernende, sieben bis acht SuS mit spezieller Förderung pro Klasse). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Klassengröße nach Einschätzung der Lehrpersonen auf die Realisierbarkeit der integrativen Schulform auswirkt.

Teamspezifische Faktoren: Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen, Teamteaching

Bereits im Kapitel 2.4.1.2 wurde darauf hingewiesen, dass viele Lehrpersonen die Zusammenarbeit im Team als zentrale Gelingensbedingung für eine erfolgreiche Umsetzung der integrativen Schulform sehen (z.B. Avramidis & Kalyva, 2007; Hascher, 2010; Iten, 2011; Lelgemann et al., 2012; Reusser et al., 2013; Williams, Fox, Thousand & Fox, 1990; Zurfluh, 2008). Wird die Kooperation von den Lehrkräften positiv wahrgenommen, wirke sie unterstützend bei der Umsetzung. Unter einer funktionierenden Zusammenarbeit wird in erster Linie der interdisziplinäre Austausch verstanden (z.B. Lelgemann et al., 2012; Reusser et al., 2013). In vielen Studien werden jedoch zu wenige Möglichkeiten zur Zusammenarbeit wahrgenommen, was die Umsetzung behindere. Der Grund dafür liege hauptsächlich an der fehlenden Zeit für Absprachen, Planungen etc. (z.B. Avramidis & Kalyva, 2007; Gaad & Khan, 2007; Reusser et al., 2013; Smith & Smith, 2000; Stoiber et al., 1998; Valeo, 2008; Williams et al., 1990). „Zusammenarbeit erfordert gemeinsame Termine und viel Zeit. Besonders Lehrpersonen, die an mehreren Klassen, in mehreren Schulhäusern und/oder teilzeitlich unterrichten, können nicht beliebig viele Besprechungstermine wahrnehmen. Zu viele Kooperationspartner pro Klasse erfordern viele Absprachen. Für eine produktive Zusammenarbeit braucht es aus der Sicht der Lehrpersonen überschaubare Teams und mehr bezahlte Zeit als üblicherweise zur Verfügung steht“ (Reusser et al., 2013, S. 372). Die Ergebnisse von Reusser et al. (2013) legen offen: Nur 22 % der befragten Regellehrpersonen gaben an, genügend Zeit für den einzelschülerischen Austausch mit der Speziallehrperson zu haben. Die Qualität der interdisziplinären Zu-

sammenarbeit wird jedoch von drei Viertel der Regellehrkräfte sehr positiv beurteilt. Nichtsdestotrotz würde es die Hälfte von ihnen begrüßen, wenn die Speziallehrpersonen ihre Aufgaben vermehrt in Form von *Teamteaching* im Regelunterricht wahrnehmen würden. Es würden Teamteaching-Lektionen benötigt, um allen SuS gerecht zu werden und eine bessere Unterstützung der schwächeren Lernenden zu gewährleisten. Diese Aussage wird ebenfalls von anderen Wissenschaftlern gestützt (z.B. Forsa, 2017; Lelgemann et al., 2012; Tuschel, 2006). Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass eine gelingende Zusammenarbeit in interdisziplinären Lehrerteams einen wichtigen Faktor begründet, damit die Umsetzung der integrativen Schulform als machbar beurteilt wird.

Weiterer Faktor: Unterstützung auf der Schulebene

Die schulische Unterstützung bildet in einigen Studien eine wichtige Voraussetzung für die Regellehrpersonen, damit sie die integrative Schulform als umsetzbar erachten (z.B. Ahmmed et al., 2012; Avramidis et al., 2000b; Avramidis & Kalyva, 2007; Everington et al., 1999; Gordon, 2013; Horne & Timmons, 2009; Leatherman & Niemeyer, 2005; Smith & Smith, 2000). So wird zum Beispiel bei Avramidis und Kalyva (2007) ganz allgemein die eingeschränkte schulische Unterstützung⁹⁴ als Realisierungsbarriere wahrgenommen. In anderen Studien wird konkreter darauf verwiesen, dass für Regellehrpersonen zum Beispiel administrative Unterstützung notwendig ist (vor allem aufgrund der vielen ‚Papierarbeit‘) (z.B. Everington et al., 1999; Gordon, 2013; Smith & Smith, 2000), die Unterstützung von Speziallehrpersonen (z.B. Anderson et al., 2007; Cook et al., 1999; Monsen et al., 2014) oder diejenige der Schulleitung (z.B. Cook et al., 1999; Leatherman & Niemeyer, 2005; Williams et al., 1990). Reusser et al. (2013, S. 82) konkludieren, dass binnendifferenzierende und förderorientierte Massnahmen im Zusammenhang mit der Einführung der integrativen Schulform nicht auf einzelne Lehrpersonen beschränkt werden dürfen, sondern auf der Ebene der Schule vor allem von der Schulleitung systematisch unterstützt werden müssen. „Die Schulleitung gestaltet [...] die institutionellen Rahmenbedingungen, in denen das pädagogische Team und das therapeutische Fachpersonal mit den heterogenen Lerngruppen arbeiten“.

2.4.2.3 Makroebene: Einfluss systembezogener Faktoren

Auf der Makroebene sehen Regellehrpersonen Umsetzungsbarrieren primär in Bezug auf die Ressourcen bzw. die gegebenen Rahmenbedingungen des Bildungssystems. Aber auch eine

⁹⁴ Das zu bewertende Item lautete: „Insufficient support from the school/ community“ (Avramidis & Kalyva, 2007, S. 382).

unzureichende Ausbildung wird als Hindernis erachtet. Nicht zuletzt beeinflussen weitere Faktoren wie der schulische Gestaltungsfreiraum, das Reformtempo oder die administrativen Wege die Machbarkeitseinschätzung der Lehrkräfte.

Systembezogene Faktoren

Ressourcen. Werden Regellehrpersonen nach den vorhandenen Ressourcen, Rahmenbedingungen oder allgemein nach Hindernissen oder Erschwernissen bei der Umsetzung der integrativen Schulform gefragt, so werden die unzureichenden Ressourcen oder das Fehlen von nötigen Rahmenbedingungen nahezu immer thematisiert (z.B. Avramidis et al., 2000b; Avramidis & Kalyva, 2007; Balmer et al., 2012; Bennett, Deluca & Bruns, 1997; Cornoldi et al., 1998; Eichfeld & Algermissen, 2016; Everington et al., 1999; Gaad & Khan, 2007; Gordon, 2013; Heyl & Seifried, 2014; Horne & Timmons, 2009; Hwang & Evans, 2011; Joller-Graf et al., 2010; Leatherman, 2007; Leipziger et al., 2012; Näpfl & Quesel, 2014; Reusser et al., 2013; Scruggs & Mastropieri, 1996; Singer, 2015; Smith & Smith, 2000; Solzbacher, 2008; Vaughn et al., 1996; Westwood & Graham, 2003). Für viele von ihnen hängt eine gelingende Umsetzung der integrativen Schulform eng mit den vorhandenen Ressourcen zusammen (z.B. Heyl & Seifried, 2014; Reusser et al., 2013). Nicht alle konkretisieren ihre Forderungen, manche benennen ganz allgemein unzureichende Ressourcen oder Finanzen (z.B. Heyl & Seifried, 2014; Leipziger et al., 2012; Reusser et al., 2013). Wird der fehlende Ressourcenbereich jedoch konkretisiert, so kristallisierten sich vier Bereiche heraus, die in Bezug auf die Realisierbarkeit am häufigsten genannt werden: Zeit, Material, Personal und schulische Ausstattung⁹⁵.

Zeit. Wie bereits in Kapitel 2.4.1.3 in Bezug auf die Integrationswünschbarkeit thematisiert, ist der Zeitfaktor bei Innovationsimplementationen *der* essenzielle Aspekt. Schulinnovationen benötigen viel zu investierende Zeit, die den Lehrpersonen mehrheitlich jedoch unzureichend zur Verfügung steht, und häufig nicht bezahlt wird (z.B. Adelman & Pringle, 1995; Desimone, 2002; Reusser et al., 2013). Die fehlende disponible Zeit ist eine erhebliche Herausforderung und wird deshalb häufig als hinderlicher Faktor betrachtet, die integrative Schulform erfolgreich umzusetzen⁹⁶ (z.B. Avramidis et al., 2000b; Avramidis & Norwich, 2002; Avramidis & Kalyva, 2007; Ben-Yehuda et al., 2010; Cornoldi et al., 1998; Dumke et al., 1989; Gaad & Khan, 2007;

⁹⁵ Die Forderungen nach Unterstützung oder Ressourcen, die *indirekt* von der Verwaltungsebene aus gesteuert werden (z.B. durch die Finanzierung), wurden teils auch in den Kapiteln 2.4.1.1 und 2.4.1.2 aufgegriffen (z.B. die Forderung nach mehr Weiterbildung, Zeit für die Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen).

⁹⁶ In der Studie von Reusser et al. (2013) fordern bspw. 66 % der befragten Lehrpersonen mehr zeitliche Ressourcen. Bei Horne und Timmons (2009) sind sogar 85 % der befragten Lehrpersonen besorgt, weil sie zu wenig Zeit zur Verfügung haben, um die einzelschülerische Förderung zu gewährleisten. 75 % von ihnen sind zudem besorgt, zu wenig Zeit für Absprachen etc. zu haben.

Horne & Timmons, 2009; Hudson et al., 1979; Pool Maag & Moser Opitz, 2014; Reusser et al., 2013; Scruggs & Mastropieri, 1996; Smith & Smith, 2000; Solzbacher, 2008; Stoiber et al., 1998; Valeo, 2008; Vaughn et al., 1996; Westwood & Graham, 2003). Die einen Studien beziehen sich vor allem auf die knappe Unterrichtsplanungs-, Vor- oder Nachbearbeitungszeit (z.B. Desimone, 2002; Everington et al., 1999; Forsa, 2017; Gaad & Khan, 2007; Hudson et al., 1979; Reusser et al., 2013; Rose, 2001; Smith & Smith, 2000), andere auf die Zeit während des Unterrichts für die individuelle Betreuung der SuS (z.B. Dumke et al., 1989; Horne & Timmons, 2009; Westwood & Graham, 2003), und wiederum andere auf die knappe Zeit für den Austausch und Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen (z.B. Avramidis & Norwich, 2002; Gaad & Khan, 2007; Horne & Timmons, 2009; Reusser et al., 2013; Smith & Smith, 2000).

Unterrichtsmaterial. Neben dem Wunsch nach mehr Zeit fordern die Lehrpersonen geeignete Lehrmittel und Materialien für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen (z.B. Avramidis et al., 2000b; Gaad & Khan, 2007; Heyl & Seifried, 2014; Hudson et al., 1979; Hwang & Evans, 2011; Reusser et al., 2013; Sadioglu et al., 2013; Solzbacher, 2008). In der Studie von Avramidis et al. (2000b) sind es bspw. knapp 40 % der befragten Lehrpersonen, bei Reusser et al. (2013, S. 357) knapp jede fünfte Regellehrperson. Notwendig seien Lehrmittel „die den Anforderungen der Binnendifferenziertheit und des individualisierenden Unterrichts Rechnung tragen“ (RLp einer Oberstufe) und die „eine Individualisierung mit wenig Aufwand zulassen“ (RLp einer Oberstufe). Sie sollten so entwickelt sein, dass sie „auf verschiedene Lernstände und Leistungsgruppen Rücksicht nehmen“ (RLp einer Unterstufe).

Personal. Eine weitere Bedingung, dass die integrative Schulform nach Einschätzung von Regellehrpersonen Realität werden kann, ist die Bereitstellung von zusätzlichen personellen Ressourcen (z.B. Cornoldi et al., 1998; Eberl, 2000; Everington et al., 1999; Forsa, 2017; Götz et al., 2015; Heyl & Seifried, 2014; Kopmann & Zeinz, 2016; Leatherman & Niemeyer, 2005; Pool Maag & Moser Opitz, 2014; Reusser et al., 2013; Rose, 2001). Bei Heyl und Seifried (2014) fordert bspw. über ein Viertel der befragten Lehrpersonen eine Steigerung der Personalressourcen. Bei Reusser et al. (2013, S. 357) ist es ein Fünftel der Lehrpersonen, das sich eine Aufstockung der Belegschaft wünscht: „Einige Lehrpersonen sind der Ansicht, dass zu wenig Personal zur Verfügung steht und wünschen sich vor allem mehr (qualifizierte) Speziallehrpersonen (u.a. DaZ-Lehrpersonen, Sozialarbeiter, schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen und Pädagogen). Personelle Unterstützung in Form von Klassenhilfen, Assistentinnen/Assistenten oder Praktikantinnen/Praktikanten wäre ebenfalls hilfreich. Wären mehr personelle Ressourcen vorhanden, so könnten nach Meinung von sieben Prozent der Lehrpersonen auch mehr Lektionen im Teamteaching gehalten werden“. Viele Lehrpersonen formulieren, dass es

in integrativen Klassen permanent eine Doppelbesetzung geben müsste, bestehend aus einer Regel- und einer Speziallehrperson (z.B. Forsa, 2017).

Schulische Ausstattung. Auch die teils fehlenden räumlichen Voraussetzungen für eine integrative Schule werden von vielen Regellehrpersonen genannt, wenn es um die Frage der Realisierbarkeit geht (z.B. Anderson et al., 2007; Avramidis et al., 2000b; Dumke & Eberl, 2002; Eberl, 2000; Götz et al., 2015; Heyl & Seifried, 2014; Koutrouba et al., 2006; Reusser et al., 2013; Rose, 2001; Sadioglu et al., 2013; Solzbacher, 2008). Bei Avramidis et al. (2000b) müssten zum Beispiel nach Beurteilung von über zwei Drittel der Regellehrpersonen das Schulhaus sowie die Klassenräume nach den Bedürfnissen einer integrativen Schule umgebaut werden (z.B. Rampen, Aufzüge, behindertengerechte Stühle und Arbeitstische etc.). Auch Regellehrpersonen aus der Studie von Dumke et al. (1989) halten eine behindertengerechte bauliche Ausstattung der Schule im Rahmen der Umsetzung für erforderlich. Bei Reusser et al. (2013) wünscht sich ein Fünftel der Lehrpersonen Schulräume, die sich für einen binnendifferenzierten Unterricht und für die Gestaltung von Lernlandschaften eignen; Räume, in denen die Lernenden individuell oder in Kleingruppen unterrichtet werden können, bzw. solche, die auch Arbeitsnischen für unterschiedliche Tätigkeiten oder Gruppenarbeiten erlauben (siehe dazu auch z.B. Solzbacher, 2008).

Ausbildung. Damit die integrative Schulform erfolgreich realisiert werden kann, sind nicht nur adäquate Weiterbildungen vorauszusetzen, sondern in erster Linie eine auf Integration ausgerichtete Ausbildung (z.B. Altrichter et al., 2009; Dumke et al., 1989; Heyl & Seifried, 2014; Leatherman & Niemeyer, 2005; Leipziger et al., 2012; Reusser et al., 2013). Erforderlich sind sowohl theoretisches Wissen als auch berufspraktische Gelegenheiten während des Studiums, sich mit sonderpädagogischen Themen auseinanderzusetzen und entsprechende unterrichtsmethodische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlernen, die es für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen braucht. Während Dumke et al. (1989) vor knapp 30 Jahren noch schilderten, dass 80 % der befragten Regellehrpersonen angaben, in der Ausbildung nie Gelegenheit gehabt zu haben, sich mit sonderpädagogischen Fragen auseinanderzusetzen, ist mit dem heutigen Curriculum – zumindest an den Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz (z.B. Keim, 2015; PHSG, 2017; PHSZ, 2017) – anzunehmen, dass eine adäquate Grundlage geschaffen wird, damit angehende Lehrpersonen das Werkzeug zum Umgang mit Vielfalt in der Schule und Unterricht erhalten. Dessen ungeachtet scheinen sich die Lehrpersonen nicht genügend qualifiziert zu fühlen, heterogene Lerngruppen zu unterrichten (vgl. Kap. 2.4.2.1). So gaben zum Beispiel 90 % der oberfränkischen Grundschullehrpersonen in der Studie von Leipziger et al. (2012) an, für die neuen Anforderungen in Bezug auf die integrative Schulform (Inklusion) nicht ausreichend ausgebildet worden zu sein. Auch Reusser et al. (2013, S. 67)

nehmen Bezug darauf und formulieren: „Individuelle Förderung ist ohne eine solide diagnostische Kompetenz kaum zu bewerkstelligen. Während diagnostische Kompetenz bei den Förderlehrpersonen und Therapeuten ein integraler Bestandteil der Ausbildung ist, trifft dies für die Regellehrpersonen nicht zu“.

Weitere Faktoren. Neben den oben genannten Punkten wünschen sich Lehrpersonen und Schulen (1) ein *höheres Mass an Gestaltungsfreiraum* (z.B. Liesen & Lienhard, 2014; Reusser et al., 2013; Solzbacher, 2008; Williams et al., 1990), zum Beispiel „flexible Budgets“ (Solzbacher, 2008, S. 44), die Flexibilität, den Unterricht situativ separiert oder integrativ zu gestalten, die Stundenpläne flexibel zu gestalten etc. Die Lehrpersonen erwarten Gestaltungsspielräume. Evans (2001, S. 15–16) betont diesbezüglich, dass „[...] a good solution is only useful if people adopt it, if its implementation enables them to really make it their own. [...] the subjective reality of the implementer [...] is crucial to successful innovation; transforming this subjective reality is a key task of change“. Des Weiteren (2) wird der *hohe administrative Aufwand* als Hindernis wahrgenommen (z.B. Gordon, 2013; Liesen & Lienhard, 2014; Reusser et al., 2013). Die Umsetzung beanspruche die Lehrpersonen administrativ sehr stark und entziehe daher viele Ressourcen. Zudem seien die administrativen Wege zum Teil sehr lange, um rasch Lösungen zu finden (z.B. bei verhaltensauffälligen SuS). Reusser et al. (2013, S. 374) gelangen in diesem Zusammenhang zu folgendem Schluss: „Die Dienstwege sind umständlich, die Wartezeiten bei den Fachstellen (u.a. Schulpsychologischer Dienst) sind lang, Therapien werden oft erst mit grossen Verzögerungen bewilligt, die empfohlenen Massnahmen greifen häufig nicht und geeignete Time-Out-Angebote fehlen oder lassen sich nicht innert nützlicher Frist realisieren“. Schliesslich wird (3) auf das *hohe Reformtempo* hingewiesen, das als problematisch wahrgenommen wird. Zu viele Komponenten müssten auf einmal und in kürzester Zeit umgesetzt werden. Deshalb sollte ein grösserer Zeithorizont für die Umsetzung eingeplant werden (z.B. Liesen & Lienhard, 2014; Reusser et al., 2013).

Zusammenfassung

Anders als bei der Einstellung zur Integrationswünschbarkeit (vgl. Kap. 2.4.1), liegen bei der Integrationsmachbarkeitseinstellung von Regellehrpersonen fast ausschliesslich deskriptive Befunde vor. Die Erkenntnisse stützen sich auf (vorgegebene oder offen formulierte) Aussagen von Lehrpersonen zu Hindernissen, Gelingens-/ bzw. Misslingensbedingungen, Realisierungsforderungen etc. Gleichwohl zeigt sich auch hier, dass Faktoren auf allen Ebenen des Bildungssystems einen Einfluss haben können, ob Lehrpersonen die Umsetzung der integra-

tiven Schulform als machbar einschätzen oder nicht. Auf der *Mikroebene* spielen die Integrationswünschbarkeit sowie die eigene Erfahrung mit integrativem Unterricht, die Kompetenzeinschätzung, adäquate Weiterbildungsmaßnahmen oder das Belastungsempfinden eine Rolle. Auf der *Mesoebene* können wiederum strukturelle Faktoren (Klassengrösse oder die Anzahl SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen), teamspezifische Faktoren (Zusammenarbeit und Teamteaching) oder die wahrgenommene schulische Unterstützung (Schulleitung) entscheidend sein, ob die Umsetzung als machbar beurteilt wird. Schliesslich spielen auf der *Makroebene* angesiedelte Faktoren wie Ressourcen, Ausbildung oder innovationsspezifische Gegebenheiten eine Rolle.

2.4.3 Integrationsbereitschaft

Zur Frage nach der *Bereitschaft* der Lehrpersonen, SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder Bildungsbedarf in die Regelklasse zu integrieren, gibt es vergleichsweise wenige Studien. Die Bereitschaftsfrage steht zwar nicht im Fokus der Arbeit, dennoch ist sie im Zusammenspiel mit der Wünschbarkeit- und Machbarkeitseinstellung hinsichtlich einer erfolgreichen Umsetzung der integrativen Schulform von Bedeutung. Gemäss der Theorie des geplanten Handelns (Ajzen, 1985, 1991) ist sie sogar ein ganz zentraler Faktor (vgl. Kap. 2.3.5): Dort wirken sich die Wünschbarkeits- und Machbarkeitseinschätzung zum einen direkt auf die Bereitschaft aus, die integrative Schulform umzusetzen, und zum anderen spielt die Verhaltensbereitschaft eine mediiierende Rolle für das Verhalten. Erst wenn also Lehrpersonen auch bereit sind, gemäss dem Konzept der integrativen Schulform zu handeln, kann davon ausgegangen werden, dass sie sich entsprechend verhalten. Die Bereitschaft von den Lehrpersonen kann somit als Gelenk zwischen ihren Einstellungen und ihrem tatsächlichen Verhalten verstanden werden.

Analog zu den zwei vorangegangenen Kapiteln (vgl. Kap. 2.4.1, Kap. 2.4.2) wird nachfolgend der Forschungsstand zur Integrationsbereitschaft von Regellehrpersonen aufgearbeitet. Eingangs wird berichtet, was man generell über die Bereitschaft von Regellehrpersonen weiss, die integrative Schulform umzusetzen. Im Anschluss daran werden Faktoren herausgearbeitet, welche die Verhaltensbereitschaft der Regellehrpersonen beeinflussen. Auch hier werden qualitative und quantitative Studien berücksichtigt.

Zeigen Regellehrpersonen Bereitschaft, schulische Integration umzusetzen?

Die Befundlage zur Bereitschaft von Regellehrpersonen, die integrative Schulform umzusetzen, verhält sich ähnlich zu jener der Machbarkeit: Während die Mehrheit der Regellehrpersonen das schulische Integrationskonzept gutheisst, ist bestenfalls knapp die Hälfte bereit, es auch tatsächlich umzusetzen (z.B. Avramidis & Norwich, 2002; deBoer et al., 2011; Dumke et al., 1989; Eberl, 2000; Heyl et al., 2014; Hwang & Evans, 2011; Moltó, 2003; Norwich, 1994; Scruggs & Mastropieri, 1996; Seifried, 2015; Wocken, 2010)⁹⁷. So berichten z.B. Scruggs und Mastropieri (1996) in ihrer Metastudie, dass zwei Drittel der Regellehrpersonen das Integrationskonzept gutheissen, jedoch nur eine knappe Mehrheit bereit ist, es in ihrer Klasse umzusetzen. Bei Dumke et al. (1989) und Eberl (2000) gab sogar die Mehrheit der Regellehrpersonen an, dass sie (eher) nicht bereit sei, in einer integrativen Klasse zu unterrichten. DeBoer et al. (2011, S. 349) konkludieren: „Teachers may endorse the general philosophy of inclusive education, but this does not obviously mean they are willing to make specific adaptations for pupils with special needs“. Aus welchen Gründen sind viele Regellehrpersonen trotz positiver Einstellung zur integrativen Schulform dennoch nicht bereit, sie umzusetzen? Dieser Frage wird in der Fortsetzung unter Berücksichtigung von Einflussfaktoren auf den drei Ebenen des Bildungssystems nachgegangen.

2.4.3.1 Mikroebene: Einfluss lehrer- und schülerbezogener Faktoren

Die Bereitschaft von Regellehrpersonen, SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen zu integrieren, hängt auf der Mikroebene des Bildungssystems ebenfalls von lehrer- und schülerbezogenen Einflussgrössen ab.

Lehrerbezogene Faktoren

Geschlecht, Alter, Dienstalter, Integrationswünschbarkeit. Den vorhandenen Studien zufolge hat das *Geschlecht* keinen Einfluss auf die Integrationsbereitschaft (Heyl et al., 2014; Seifried, 2015). Hinsichtlich des *Alters oder Dienstalters* von Lehrpersonen ist die Forschungslage ambivalent. Manche Studien ermitteln keine altersspezifischen Unterschiede (z.B. Dumke et al., 1989; Heyl et al., 2014; Seifried, 2015), während andere aufzeigen, dass das (Dienst-)Alter sehr wohl eine Rolle spielt für die Bereitschaft: Je (dienst-)älter die Lehrpersonen sind, desto deutlicher sinkt die Bereitschaft (z.B. Hwang & Evans, 2011; Walter-Klose, 2012). Im Modell

⁹⁷ In der Studie von Dumke et al. (1989) bezieht sich die hohe ‚Nicht-Bereitschaft‘ auf Grundschulregellehrkräfte. Bei Lehrpersonen der Hauptschule, Gymnasium, Gesamtschule und Sonderschule ist die Bereitschaft hoch.

des geplanten Handelns (Ajzen, 1985, 1991) ist die allgemeine Einstellung zu einem Sachverhalt ein wichtiger Prädiktor für die Bereitschaft von Personen, sachkonform zu handeln. Mehrere Studien stützen diese Annahme (z.B. Dumke et al., 1989; Monsen et al., 2014; Poulou & Norwich, 2002), indem sie zeigen, dass die *Einstellung, ob Integration generell gewünscht wird*, damit zusammenhängt, ob die Lehrpersonen auch bereit sind, einen integrativen Unterricht zu führen. In den Untersuchungen von Dumke et al. (1989) kommt der allgemeinen Einstellung zur schulischen Integration sogar die weitaus grösste Bedeutung für die Bereitschaft zu, in einer Integrationsklasse zu unterrichten ($R^2 = 46.2\%$).

Erfahrung mit integrativem Unterricht. Lehrpersonen, die Erfahrung mit integrativem Unterricht haben, zeigen eine höhere Bereitschaft, die integrative Schulform umzusetzen, als jene, die keine oder wenig Erfahrung darin vorweisen können (z.B. Dumke et al., 1989; Heyl et al., 2014⁹⁸; Seifried, 2015; Walter-Klose, 2012).

Selbstwirksamkeitserwartung. Gleichermassen zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung von Regellehrpersonen und ihrer Handlungsintention: Haben Regellehrpersonen hohe Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen, so wirkt sich dies positiv und teils stark auf ihre Bereitschaft aus, diese zu unterrichten (z.B. Heyl et al., 2014; Poulou & Norwich, 2002; Seifried, 2015; Stephens & Braun, 1980; Walter-Klose, 2012).

Weiterbildung. Studien zeigen, dass Weiterbildungen während der Berufsausübung mit inhaltlichem Fokus auf die Integration von SuS in Regelklassen zu einer höheren Integrationsbereitschaft von Lehrpersonen beiträgt (z.B. Avramidis & Norwich, 2002; Heyl et al., 2014; Leyser et al., 1994; Seifried, 2015; Stephens & Braun, 1980).

Belastung. Dass sich ein hohes Belastungsempfinden seitens der Lehrpersonen auf die Bereitschaft auswirkt, eine integrative Schulform umzusetzen, ist als zwangsläufig einzustufen. Dumke und Eberl (2002), die in ihrer Studie (u.a.) untersuchten, wie sich ‚bereite‘ von ‚nicht bereiten‘ Lehrpersonen hinsichtlich unterschiedlicher Beurteilungsdimensionen unterscheiden, fanden bezüglich der berufsbezogenen Belastung heraus, dass diese insgesamt hoch ausgeprägt ist. Besonders aber die nicht bereiten Lehrer nehmen den Einstieg in den integrativen Unterricht als sehr belastend wahr: „So schätzen mehr als die Hälfte der bereiten und mehr als 80 % der nicht bereiten Lehrer sowohl die nervliche als auch die zeitliche Belastung im gemeinsamen Unterricht im Vergleich zum Unterricht in der Regelklasse als wesentlich höher ein. Insbesondere die nicht bereiten Lehrer befürchten, dass die behinderten Schüler

⁹⁸ In der Studie von Heyl et al. (2014) ist der Zusammenhang tendenziell ($p < .1$).

unverhältnismäßig viel Zeit des Lehrers beanspruchen“ (S. 76). Auch in der Studie von Reusser et al. (2013) berichten Lehrpersonen und Schulleitungen von einer hohen Arbeitsbelastung, welche die Bereitschaft für Unterrichtsreformen lähme.

Überdies hängt die Integrationsbereitschaft mit der *Bereitschaft von Lehrpersonen für pädagogische Veränderungen* auf deren Integrationsbereitschaft zusammen. So fanden zum Beispiel Dumke et al. (1989), dass die Bereitschaft der Regellehrpersonen zur Veränderung der pädagogischen Rahmenbedingungen (z.B. Unterricht im Teamteaching, Bedeutsamkeit der freien Arbeit im Unterricht) einen Zusammenhang mit ihrer Integrationsbereitschaft hat. Ähnliches berichtet Eberl (2000) in ihrer Dissertation. Ebenso weisen die Autoren auf den positiven Zusammenhang zwischen dem *eingeschätzten persönlichen beruflichen Gewinn* von Lehrpersonen und deren Integrationsbereitschaft hin (Eberl, 2000), sowie zwischen der *Erwartung von positiven Veränderungen des sozialen Klimas in der Klasse* infolge der Integration und der Integrationsbereitschaft (Dumke et al., 1989).

Schülerbezogener Faktor: Art und Schweregrad der Beeinträchtigung

Wie bereits in Hinblick auf die Wünschbarkeit und Machbarkeit spielt die Art und der Schweregrad der integrierten SuS eine Rolle, wenn es um die Bereitschaft der Lehrpersonen geht, alle gemeinsam zu unterrichten (z.B. Avramidis & Norwich, 2002; Dumke & Eberl, 2002; Eichfeld & Algermissen, 2016; Glaubmann & Lifshitz, 2001; Monsen et al., 2014; Walter-Klose, 2012). In der Studie von Eichfeld und Algermissen (2016, S. 70) äusserte nur knapp jede zehnte Grundschullehrperson „die uneingeschränkte Bereitschaft, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der eigenen Klasse zu unterrichten“. Etwa drei Viertel der Befragten sind nur bei bestimmten Förderbedarfen dazu bereit. „Während fast alle Lehrkräfte Kindern mit körperlich-motorischen Behinderungen positiv gegenüberstehen, sind die Einstellungen bezüglich Lernschwierigkeiten gemischt. Zur inklusiven Beschulung bei Verhaltensauffälligkeiten oder so genannten geistigen Behinderungen ist nur ein geringer Anteil bereit“. Dasselbe Ergebnis ermitteln z.B. auch die Studien von Avramidis und Norwich (2002), Monsen et al. (2014) oder Glaubmann und Lifshitz (2001).

2.4.3.2 Mesoebene: Einfluss schulbezogener Faktoren

Zu den möglichen Einflussfaktoren auf der Ebene der Schule liegen gemäss der hier unternommenen Recherche weitestgehend keine Studien vor. Dumke et al. (1989) haben als eine

von wenigen Autoren strukturelle Faktoren ins Auge gefasst und die Auswirkung der *Klassen-
grösse*, der *Grösse der Schule* sowie den Einfluss des *ausländischen Schüleranteils pro Lern-
gruppe* auf die Bereitschaft von Regellehrpersonen untersucht. Sie fanden jedoch keine Be-
deutung dieser Prädiktoren. Des Weiteren haben diese Studie sowie die Nachfolgestudie von
Eberl (2000) die Bereitschaft zum Teamteaching untersucht, die jedoch bereits in Kapitel
2.4.3.1, bei den berufsbezogenen Faktoren im Rahmen der Bereitschaft zu pädagogischen
Veränderungen erwähnt worden ist.

2.4.3.3 Makroebene: Einfluss systembezogener bzw. ausserschulischer Faktoren

Auch hinsichtlich der Faktoren, die auf der Makroebene des Bildungssystems anzusiedeln
sind, können lediglich vereinzelte Studien benannt werden. Die Recherche ergab drei Krite-
rien, die für die Lehrerbereitschaft bedeutend sein können: Das Vorhandensein von nötigen
Ressourcen, eine gute Ausbildung in sonderpädagogischen Bereichen als systembezogene
Faktoren sowie die Bekanntschaft mit Menschen mit Beeinträchtigung als ausserschulischer
Faktor.

Systembezogene Faktoren

Ressourcen. Die wenigen Studien, die den Zusammenhang von genügend wahrgenommenen
Ressourcen und der Lehrerbereitschaft fokussiert haben, berichten einheitlich von einer engen
Beziehung zwischen ausreichenden Rahmenbedingungen und der Bereitschaft zum integrati-
ven Unterricht (z.B. Center & Ward, 1987; Dumke et al., 1989; Walter-Klose, 2012). Die Stu-
dien beziehen sich auf dabei auf materielle, räumliche oder personelle Ressourcen.

Ausbildung. Dumke und Eberl (2002) beobachteten hinsichtlich der Ausbildung der Lehrper-
sonen, dass sich insbesondere die ‚nicht bereiten Lehrpersonen‘ kaum oder gar nicht qualifi-
ziert fühlen, aufgrund ihrer bisherigen Ausbildung (oder Fortbildung bzw. Erfahrung), eine in-
tegrative Klasse zu übernehmen. 83 % von ihnen gehören in diese Kategorie im Gegensatz
zu 39 % der Lehrpersonen, die bereit sind, eine solche Klasse zu unterrichten. Auch Walter-
Klose (2012) berichtet von einer umso höheren Bereitschaft der Lehrpersonen, je besser sie
sich in sonderpädagogischen Fragen und didaktischen Methoden ausgebildet fühlen. Dumke
et al. (1989), die den Zusammenhang zwischen der Ausbildung und der Bereitschaft bei den
Lehrpersonen statistisch überprüften, konnten allerdings keinen statistisch signifikanten Zu-
sammenhang nachweisen.

Ausserschulischer Faktor

Schliesslich haben gemäss Recherche zwei Studien den Zusammenhang zwischen der Integrationsbereitschaft von Lehrpersonen und *ausserschulischen Bekanntschaften mit Personen mit Beeinträchtigung* untersucht. Die Ergebnisse divergieren: Während die Studie von Dumke et al. (1989) keinen Einfluss von ausserschulischen Erfahrungen mit ‚beeinträchtigten‘ Menschen nachweisen konnten, berichten Heyl et al. (2014), dass solche privaten Erfahrungen sehr wohl einen Einfluss auf die Bereitschaft von Lehrpersonen hat, integrativ zu unterrichten.

Zusammenfassung

Hinsichtlich des Forschungsstands zur Integrationsbereitschaft von Lehrpersonen zeigt sich, dass nur vereinzelte Studien vorliegen, die sich überhaupt mit möglichen Einflussfaktoren auf die Bereitschaft befassen. Wurden solche untersucht, sind sie vor allem auf der Mikroebene des Bildungssystems vorhanden: Auf der personenbezogenen Ebene der Lehrpersonen zeigen sich die allgemeine Einstellung zur integrativen Schulform und das Belastungsempfinden als bedeutsam. Auch berufsbezogene Faktoren spielen eine Rolle: so die Erfahrung mit integrativem Unterricht, die Überzeugung etwas bewirken zu können als auch Weiterbildungsmaßnahmen. Schliesslich zeigen sich die Art und der Schweregrad der Beeinträchtigung beim Kind als beeinflussend für die Integrationsbereitschaft der Lehrpersonen.

Wird abschliessend das gesamte Kapitel zur Befundlage von Lehrpersonen und ihren Einstellungen hinsichtlich der Integrationswünschbarkeit (vgl. Kap. 2.4.1), -machbarkeit (vgl. Kap. 2.4.2) und -bereitschaft (vgl. Kap. 2.4.3) bzw. zu dessen Einflussfaktoren betrachtet, zeigt sich zusammenfassend, dass (1) stets *mehrere Faktoren dafür verantwortlich* sein können, ob die integrative Schulform als wünschbar oder machbar eingeschätzt wird bzw. ob Regellehrpersonen bereit sind, integrative Klassen zu unterrichten. Die bestimmenden Faktoren liegen dabei auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems. Bei manchen Bestimmungsfaktoren zeigt sich (2) des Weiteren eine *ambivalente Befundlage* (z.B. der Einfluss des Geschlechts auf die Integrationswünschbarkeit), während andere einheitlich ausfallen (z.B. der Einfluss unterrichtsbezogener Erfahrung). Schliesslich (3) erweist sich die internationale Befundlage zur Integrationswünschbarkeit als (eher) breit, während Studien zur Machbarkeit und Bereitschaft bis anhin noch weitgehend rar sind. Tabelle 2.4-1 zeigt abschliessend und zusammenfassend alle Einflussfaktoren auf die Integrationswünschbarkeit, -machbarkeit und -bereitschaft im Überblick, die sich aus der Literaturrecherche im Kapitel 2.4 ergeben haben.

Tabelle 2.4-1: Einflussfaktoren und Wirkungsrichtung auf die Integrationswünschbarkeit, -machbarkeit und -bereitschaft im Überblick.

	Einflussfaktoren auf Integrations-...	... wünschbarkeit	... machbarkeit	... bereitschaft
Mikroebene	Geschlecht	ambivalent	-	nein
	Alter	ambivalent	-	ambivalent
	Dienstjahre	ambivalent	-	ambivalent
	Integrationswünschbarkeit	-	↑↑	↑↑
	Erfahrung mit integrativem Unterricht	↑↑	↑↑	↑↑
	Wahrgenommene Kompetenz & Selbstwirksamkeitserwartung	↑↑	↑↑	↑↑
	Weiterbildungsmassnahmen	↑↑	↑↑	↑↑
	Belastung	-	(↑↓)	↑↓
	Bereitschaft für pädagogische Veränderungen	-	-	↑↑
	Art und Schweregrad der Beeinträchtigung der SuS	↑↓	↑↓	↑↓
Mesoebene	Schulstufe	ambivalent	-	-
	Klassengrösse	ambivalent	↓↑	nein
	Schulgrösse	-	-	nein
	Anzahl Lernende mit spezieller Förderung pro Klasse	↑↓	↓↑	-
	Anzahl ausländischer Lernender	-	-	nein
	Zusammenarbeit der Lehrpersonen / Teamteaching	↑↑	↑↑	-
	Schulische Unterstützungsmassnahmen	↑↑	↑↑	-
	Schulkultur	↑↑	-	-
Makroebene	Gesetz	ambivalent	-	-
	Ressourcen	↑↑	↑↑	↑↑
	Ausbildung	↑↑	↑↑	↑↑
	Schulischer Gestaltungsspielraum	-	↑↑	-
	Administrativer Aufwand	-	↑↓	-
	Reformtempo	-	↑↓	-
	Ausserschulische Bekanntheit mit ‚beeinträchtigten‘ Personen	↑↑	-	ambivalent

Anmerkungen: ambivalent=in manchen Studien ist dieser Faktor wirksam, in anderen nicht; -=keine Ergebnisse zu diesem Faktor; Wirkungsrichtungen: ↑↑=je höher, desto positiver die Einstellung bzw. desto höher die Bereitschaft; ↑↓=je höher, desto negativer die Einstellung bzw. desto höher die Bereitschaft; ↓↑=je tiefer, desto positiver die Einstellung bzw. desto höher die Bereitschaft; ()=der Zusammenhang zwischen Faktor und Kriterium wurde nicht klar untersucht, es ist jedoch aufgrund der Ausführungen davon auszugehen, dass ein solcher besteht; nein=Faktor hat keinen Einfluss auf das Kriterium.

2.5 Theoretische Bilanz

Spätestens mit der Salamanca-Erklärung im Jahre 1994 wurde die Diskussion um eine flächendeckende integrative Schulform international intensiver geführt. Zwölf Jahre später wurde die UN-Behindertenrechtskonvention verabschiedet, welche bis heute 175 Vertragsstaaten umfasst (inkl. der Schweiz) und (u.a.) nochmals verdeutlicht, dass Menschen mit Behinderungen nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden dürfen und dass sie ein Recht auf einen integrativen Unterricht mit der dafür notwendigen Unterstützung besitzen. Das Ziel soll die vollständige Integration sein. In der Schweiz ist schulische Integration nicht erst seit der Salamanca-Erklärung ein Anliegen, erste Formen wurden bereits in den 1960er-Jahren geschaffen (vgl. Kap. 2.1.2, 2.1.3). Im Kanton Zürich wurde sie jedoch mit der Annahme des (neuen) Zürcher Volksschulgesetzes im Jahr 2005 verbindlich gemacht – alle SuS sollen wenn möglich in der Regelklasse unterrichtet werden (vgl. Kap. 2.1.4). Damit war die Weiche in Richtung einer integrativen Schulform gestellt. Eine solche schulische Innovation bedeutet

Veränderungen auf allen Ebenen des Schulsystems, insbesondere für die Einzelschule und die Lehrpersonen: Die von der Politik top-down verordnete integrative Schulform muss mittels Schulentwicklungsprozessen auf der Ebene der Einzelschulen rekontextualisiert und umgesetzt werden (vgl. Kap. 2.2.1, Kap. 2.2.2). Damit sind hohe Anforderungen an die Lehrpersonen verbunden, in besonderem Mass an die in der vorliegenden Studie interessierenden Klassenlehrpersonen (vgl. Kap. 2.2.4). Gemäss Ansatz der ‚lernenden Organisation‘ (z.B. Schein, 1996) wird bei einer schulischen Innovation von Wechselwirkungen aller Ebenen des Bildungssystems ausgegangen, dessen Erfolg von zahlreichen Einflussfaktoren abhängt. Die *Implementationsforschung* konnte eine Reihe solcher Faktoren eruieren, welche den Erfolg der Implementation von schulischen Innovationen beeinflussen und wie folgt auf die Umsetzung der integrativen Schulform übertragen werden können (vgl. Kap. 2.2.3): Die integrative Schulform muss von den Lehrpersonen als eine positive und bedeutsame Innovation wahrgenommen werden, die einen Mehrwert zum separativen Schulsystem bewirkt. Die Ziele und Hintergründe müssen eindeutig sein und die Vorgaben müssen kontextsensitive Spielräume eröffnen. Die Chancen auf eine erfolgreiche Implementation steigen zudem, wenn von den Bildungsverantwortlichen (*Makroebene*) genügend Informationen zur Verfügung gestellt werden, insbesondere detaillierte Handreichungen, die abermals die Übertragbarkeit auf einzelschulische Verhältnisse erlauben. Zudem müssen genügend Ressourcen abrufbar sein, allen voran genügend (bezahlte) Arbeitszeit für die Bewältigung der neuen Anforderungen wie z.B. die vermehrte Kooperation mit anderen Lehrpersonen oder die Umsetzung eines integrativ ausgerichteten Unterrichts. Nicht zuletzt ist seitens der Makroebene die langfristige Unterstützung und Begleitung massgebend (z.B. in Form von Weiterbildungen). Auf der Ebene der Einzelschulen (*Mesoebene*) werden im Zuge der Innovation stabile Strukturen und angepasste Karrieremöglichkeiten für die Mitarbeitenden notwendig. Dem zunehmenden Kooperationsbedarf im Kollegium sollte Rechnung getragen werden und z.B. Gefässe für den Austausch oder für Hospitationen geschaffen werden. Auch auf die Schulkultur sei hingewiesen, die in Abstimmung mit der ‚neuen Kultur‘ im Rahmen der integrativen Schulform ‚mitverändert‘ werden muss. Der Schulleitung werden dabei eine wichtige und neue Aufgaben zugedacht. Auf der Ebene des Unterrichts (*Mikroebene*) sind die Lehrpersonen in besonderem Mass gefordert. Die veränderten didaktisch-methodischen Vorgehensweisen sowie die veränderte Rolle der Lehrpersonen (vom ‚Einzelkämpfer‘ zum ‚Teamplayer‘ in multiprofessionellen Teams) erfordern entsprechende Kompetenzen, Selbstwirksamkeitserwartungen und die nötige Motivation. Entscheidend ist eine positive Einstellung der Lehrpersonen zur integrativen Schulform und deren Umsetzung benötigt.

Die Ausführungen der vorangehenden Kapitel zusammenfassend, heisst das für die *Situation im Kanton Zürich*: Der Kanton Zürich (*Makroebene*) baute ein umfassendes Informationssystem auf und stellt den unterschiedlichen Anspruchsgruppen bis heute eine Vielzahl an (aktualisierten) Informationsbroschüren und Handreichungen zu Aspekten der Neugestaltung der sonderpädagogischen Massnahmen zur Verfügung stellt. Zudem werden die Lehrpersonen durch Fortbildungen, Coachings und weitere Qualifikationsmöglichkeiten (z.B. die Ausbildung zur schulischen Heilpädagogin bzw. zum schulischen Heilpädagogen) langfristig unterstützt (vgl. Kap. 2.2.3). Geht es um die verfügbaren Ressourcen, fällt das Urteil vieler Lehrpersonen negativ aus. Lehrpersonen klagen über unzureichende personelle, finanzielle, materielle und vor allem zeitliche Ressourcen. Dies hat hohe Belastungen zur Folge (vgl. Kap. 2.4.2.3). Hohe Belastungswerte sind auch für den Bereich der Zusammenarbeit im Kollegium auf der Ebene der Einzelschulen (*Mesoebene*) zu verzeichnen. Häufig werden zu wenige Möglichkeiten zur Zusammenarbeit wahrgenommen, was die Umsetzung behindert (vgl. Kap. 2.2.3, Kap. 2.4.2.2). Auch die Stabilität im schulischen Kontext kann häufig nicht gewährleistet werden. Übermässig oft fallen verschiedene schulische Innovationen zeitlich nah an- oder aufeinander und die strukturellen Veränderungen führen oftmals zu personellen Veränderungen. Die Forschung zeigt bei den Lehrpersonen (*Mikroebene*) ein eher negatives bis moderates Kompetenzzempfinden von Regellehrpersonen, heterogene Lerngruppen zu unterrichten. Viele Regellehrpersonen monieren ein unzureichendes ‚sonderpädagogisches‘ Wissen (vgl. Kap. 2.4.1.1, Kap. 2.4.2.1). Die Einstellung zur integrativen Schulform zeigt sich schliesslich ambivalent: Die meisten Regellehrpersonen erachten die integrative Schulform als wünschbar, sind hinsichtlich der Umsetzbarkeit jedoch skeptisch (vgl. Kap. 2.4.2). Diese Inkongruenz lässt sich mit den Erkenntnissen der *Einstellungsforschung* mit der Zweidimensionalität der Einstellungsstruktur erklären, die sowohl positive als auch negative Einstellungen zum selben Sachverhalt zulässt. Zudem basieren positive Einstellungen hinsichtlich der Integrationswünschbarkeit oftmals auf kognitiven Einstellungskomponenten (z.B. Recht auf Chancengleichheit), während negative Einstellungen hinsichtlich der Machbarkeit oftmals auf affektiven Komponenten beruhen (z.B. Angst vor Überbelastung, Angst vor den Anforderungen von ‚erweiterten‘ heterogenen Lerngruppen) (vgl. Kap. 2.3.2). (Negative) Gefühle machen Einstellungen von Personen in besonderem Mass zugänglich (sie werden ständig aktiviert) und diese Zugänglichkeit schlägt sich wiederum in der Stärke der Einstellung nieder: Je zugänglicher eine Einstellung ist (z.B. Angst vor Überbelastung), desto stärker ist sie und desto schwieriger ist sie zu verändern (vgl. Kap. 2.3.3). Dennoch können Einstellungen anhand zweier Strategien modifiziert werden (vgl. Kap. 2.3.4): Einstellungsänderung durch Persuasion (Fokus auf die kognitiven Verarbeitungsprozesse) und die Einstellungsänderung durch Verhaltensänderung (Fokus auf das unmittelbare Handeln). Je nachdem, ob die Einstellung vor allem auf koaktiven Einstellungskomponenten

basiert (z.B. Schwierigkeiten mit der Zusammenarbeit im interdisziplinären Team), oder eher auf kognitiven Komponenten beruht (z.B. die integrative Schulform führt zu hohen Belastungswerten bei den Lehrpersonen), kann die Einstellung durch Strategien geändert werden, die entsprechend auf Verhaltensänderung abzielen (z.B. praktische Workshops zur Einübung der Arbeit im interdisziplinären Team) oder mittels logischer Argumentation erreicht werden (z.B. Leitfäden zur Planung eines differenzierten Unterrichts). Ziel ist es, die Einstellungen zur Wunsch- und Machbarkeit von schulischer Integration in eine positive Richtung zu lenken. Wie aus der Theorie des geplanten Verhaltens hervorgeht (Ajzen, 1985), ist für ein erfolgreiches unterrichtliches Handeln im Sinne der integrativen Schulform nicht alleine die grundsätzliche Wünschbarkeit von Lehrpersonen von Bedeutung, sondern insbesondere auch die Einschätzung der Möglichkeit (und die Bereitschaft), die integrative Schulform in der Schule umzusetzen (vgl. Kap. 2.3.5). Die Annahme dieses Zusammenhangs zwischen Einstellungen und Verhalten führte in den vergangenen Jahren zu empirischen Studien, die die Einstellungen von Lehrpersonen zur Integrationswünschbarkeit untersuchten. Aktuellere Befunde zeigen, dass die meisten Regel- oder Klassenlehrpersonen der integrativen Schulform grundsätzlich positiv gegenüberstehen (vgl. Kap. 2.4.1). Diese Einstellung wird von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst. Während der Einfluss von individuellen (z.B. Geschlecht, Alter) und strukturellen Faktoren (z.B. Schulstufe, Klassengrösse) aufgrund ambivalenter Befundlage unklar bleibt, lassen integrationsbezogene Faktoren (z.B. unterrichtsbezogene Erfahrung mit integrativem Unterricht, unterrichtsbezogene Kompetenzeinschätzung, Weiterbildung etc.) eine klarere Tendenz erkennen (z.B. je mehr unterrichtsbezogene Erfahrungen mit integrativem Unterricht, desto positiver die Einstellung). Die weniger zahlreichen (v.a. deskriptiven) Studien, in denen die Einflussfaktoren auf Integrations*machbarkeit* untersucht werden, verdeutlichen, dass die persönliche Einstellung zur Integrationswünschbarkeit, die Erfahrung mit integrativem Unterricht, die Kompetenzeinschätzung, adäquate Weiterbildungsmaßnahmen, das Belastungsempfinden, teamspezifische Faktoren, die wahrgenommene schulische Unterstützung, die Ausbildung und vor allem die verfügbaren Ressourcen einen Einfluss auf die Einstellung der Regellehrpersonen haben können, ob sie die integrative Schulform als (nicht) machbar einschätzen (vgl. Kap. 2.4.2). Ziel der vorliegenden Studie ist, einen empirischen Beitrag zur Machbarkeitsfrage zu leisten und zu erfahren, was Regellehrpersonen benötigen, damit sie die integrative Schulform ihrer Meinung nach umsetzen können.

2.6 Differenzierung der Hauptfragestellung

Im Folgenden wird die Hauptfragestellung auf der Basis der theoretischen Darstellung differenziert. Aufgrund der kargen Befundlage zu relevanten Einstellungsfaktoren für eine positive Einstellung von Lehrpersonen in Bezug auf die Machbarkeit der integrativen Schulform (vgl. z.B. Kap. 2.4.2, Kap. 2.5) wird die vorliegende Studie von *Forschungsfragen* – anstelle von Hypothesen – geleitet. Die Hauptfragestellung der Studie lautet (vgl. Kap. 1):

Von welchen Faktoren hängt es ab, ob Klassenlehrpersonen in Zürcher Volksschulen die integrative Schulform als machbar einschätzen?

Aus der Hauptfragestellung werden mit Blick auf die Auswertungen vier Forschungsfragen abgeleitet: Die erste Forschungsfrage bezieht sich auf die Einstellungen der Klassenlehrpersonen zur integrativen Schulform. Während die berichtete Befundlage vor allem die Einstellung von *Regellehrpersonen* zur integrativen Schulform adressiert (vgl. Kap. 2.4), werden zunächst die Einschätzungen der *Klassenlehrpersonen* untersucht. Wird die ambivalente Sichtweise von Wünschbarkeit und Machbarkeit auch bei dieser Stichprobe festgestellt? Wie äussern sich die Klassenlehrpersonen generell zur Umsetzung der integrativen Schulform gemäss Zürcher Volksschulgesetz? Die erste Forschungsfrage lautet demnach:

(1) Wie beurteilen die Klassenlehrpersonen die Wünschbarkeit und Machbarkeit der integrativen Schulform?

Ausgehend von der vermuteten Diskrepanz zwischen Wünschbarkeit und Machbarkeit wird in einem nächsten Schritt untersucht, welche Einflussfaktoren dafür verantwortlich sind, ob Integration als *machbar* eingeschätzt wird oder nicht. Bisherige Studien zu Regellehrpersonen und ihren *Einstellungen zur Wünschbarkeit* von integrativer Schulform lassen erkennen, dass unterschiedliche Faktoren ausschlaggebend dafür sein können, ob Lehrpersonen schulische Integration befürworten oder nicht. Unterschieden wird u.a. zwischen (vgl. Kap. 2.4.1):

- *Personalen Faktoren*, wie z.B. Geschlecht (z.B. Abegglen et al., 2015; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014), Alter (z.B. Hwang & Evans, 2011; Schmidt & Vrhovnik, 2015) oder Dienstalter (z.B. Hwang & Evans, 2011; Sermier Dessemontet et al., 2011),

- *Strukturellen Faktoren*, wie z.B. Schulstufe (z.B. Alahbabi, 2009; Reusser et al., 2013) oder Klassengrösse (z.B. Mandell & Strain, 1978; Soodak et al., 1998).
- Ebenso können *integrationsbezogene Faktoren* relevant sein, wie z.B. zur Verfügung stehende Ressourcen (z.B. Avramidis & Norwich, 2002; Reusser et al., 2013), Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen (z.B. Hirschauer & Kullmann, 2010) etc.

Welche Faktoren beeinflussen die Urteile über die *Machbarkeit*, die integrative Schulform umzusetzen? Daraus folgt die zweite Forschungsfrage:

(2) In welchem Ausmass hängt die Machbarkeitseinschätzung der Klassenlehrpersonen von (a) personalen, (b) strukturellen und (c) integrationsbezogenen Faktoren ab?

Mittels der zweiten Forschungsfrage können verschiedene Einflussfaktoren und deren Stärke auf die Einstellungen zur Machbarkeit der integrativen Schulform untersucht werden. Die festgestellten Prädiktorvariablen können entweder direkt oder indirekt – vermittelt über andere Einflussgrössen (vgl. Stanovic & Jordan, 1998) – mit der Einschätzung der Machbarkeit von Integration in Beziehung stehen. Wie sieht es bei den Klassenlehrpersonen aus? Wirken die Einflussvariablen direkt oder indirekt auf die Einschätzung der Machbarkeit von Integration? Diesem Sachverhalt wird mittels der dritten Forschungsfrage nachgegangen:

(3) Welche Einflüsse wirken direkt und welche indirekt – vermittelt über andere Faktoren – auf die Machbarkeitseinstellung von Integration?

Schliesslich wird ein besonderes Augenmerk auf die *Integrationswünschbarkeit* gelegt. In verschiedenen Forschungstraditionen (z.B. Implementations-, Schul-, Bildungsforschung) wird die Wichtigkeit von Einstellungen für die Umsetzung einer (schulischen) Innovation betont (z.B. Altrichter & Wiesinger, 2004; Altrichter et al., 2005; Reusser et al., 2011; Richards, 1999; Tillmann, 2005). Welchen Stellenwert hat die allgemeine Einstellung der Klassenlehrpersonen zur schulischen Integration für die Machbarkeitseinstellung? Liegt es hauptsächlich an der ‚richtigen‘ Einstellung, ob Integration als machbar eingeschätzt wird, oder sind andere, in der zweiten Forschungsfrage formulierte Faktoren ebenso relevant? Die vierte und letzte Forschungsfrage lautet:

<p>(4) Welche Bedeutung hat die Einstellung zur Integrationswünschbarkeit für die Einstellung der Integrationsmachbarkeit?</p>
--

Die integrative Schulform ist in der Schweiz seit den 1980er-Jahren immer stärker etabliert, sei es z.B. durch eine gesetzliche Verankerung wie im Kanton Zürich oder durch nationale Entwicklungen wie z.B. die Interkantonale Vereinbarung zur Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Bereich (vgl. Kap. 2.1.3). Dessen ungeachtet gibt es noch viele Schulen, Gemeinden und Kantone, die sich erst jetzt auf den Weg zur schulischen Integration machen. [...] [E]in Weg, den [zwar] alle selber machen müssen“ (Kummer Wyss, 2007, S. 27), aber für welchen sie die Möglichkeit haben sollen auf bestehendes, systematisches Wissen zurückzugreifen. Deshalb ist es Aufgabe der Forschung, relevante Faktoren für eine gelingende Umsetzung der schulischen Integration zu finden. In diesem Sinne geht die vorliegende Arbeit dem von Urton et al. (2015, S. 148) formulierten Desiderat nach, welche forderten: „Die Aufgabe empirischer Forschung im Kontext der Entwicklung zu einem inklusiven Schulsystem ist es, die Bedingungen zu erkunden, unter denen gemeinsames Unterrichten aller Schülerinnen und Schüler gelingen kann [...]“.

3 STUDIENDESIGN UND METHODISCHES VORGEHEN

Im Folgenden werden die Datengrundlage der vorliegenden Studie (vgl. Kap. 3.1) sowie das methodische Vorgehen beschrieben. Es werden die Stichprobe (vgl. Kap. 3.2), das Erhebungsinstrument und die verwendeten Items dargelegt (vgl. Kap. 3.3), die Datenauswertungsverfahren aufgezeigt (vgl. Kap. 3.4) und der Umgang mit fehlenden Werten expliziert (vgl. Kap. 3.5).

3.1 Datengrundlage

Die vorliegende Studie erfolgt im Rahmen des *Projekts ‚Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich‘* (Reusser et al., 2013). Das Projekt wurde von 2010 bis 2012 im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich (Lehrstuhl Pädagogische Psychologie und Didaktik) durchgeführt. Ausgangslage der Studie bildeten die integrativen Massnahmen des neuen Volksschulgesetzes des Kantons Zürich, das am 5. Juni 2005 angenommen wurde und eine „Volksschule für alle“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2006a, S. 3) fokussiert(e). Ziel des Projekts war es, den unterrichtlichen Umgang mit Heterogenität in einer Auswahl von Schulen näher zu betrachten, zu dokumentieren sowie in den internationalen Theorie- und Forschungszusammenhang zu stellen. Die Forschungsfrage lautete: *Wie gehen Schulen im Kanton Zürich mit Vielfalt und Integration um?*

Das Projekt umfasste zwei Teile bzw. fünf in Beziehung stehende Module (Modul A, B1, B2, B3, B4). Das Modul A stellte eine *wissenschaftliche Expertise* dar, in welcher theoretische Grundlagen und empirische Befunde in den (inter-)nationalen Forschungszusammenhang gestellt wurden. Im Modul B wurden hinsichtlich der Umsetzung des Volksschulgesetzes (1) *Fallstudien* mit sechs ausgewählten Volksschulen des Kantons Zürich durchgeführt. Bei jeder Fallschule wurde zu Beginn eine Dokumentenanalyse zu Rahmenbedingungen, Konzepten und ihrem Umgang bzgl. Vielfalt und Integration an der Schule vorgenommen (Modul B1). Gestützt auf diese Ergebnisse wurden Experteninterviews mit den Schulleitungen der Fallschulen geführt (Modul B2), um zusätzliche Informationen zu den schulischen Rahmenbedingungen sowie zu den Beweggründen und den bisher unternommenen Entwicklungen im Umgang mit Vielfalt und Integration zu gewinnen. Im Modul B3 knüpften Gruppeninterviews mit Regel- und Speziallehrkräften an, welche über die Unterrichtspraxis sowie Gelingensbedingungen und Problemlagen der Umsetzung aus der Perspektive der Lehrpersonen informierten. Ergänzend zu den Fallstudien folgte zum Schluss der Erhebungen (2) eine *Onlinebefragung* (Modul B4)

mit den Lehrpersonen der sechs Fallschulen sowie mit Lehrpersonen aus weiteren dreizehn Schulen. Ziel der Befragung war es, herauszufinden, was Regel- und Speziallehrkräfte über den Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Allgemeinen und an ihrer Schule im Speziellen denken, wie sie die damit verbundenen Herausforderungen in ihrem Unterricht meistern und wo Unterstützungsbedarf besteht⁹⁹.

Mit der Absicht, vertiefende Analysen mit den Aussagen der Lehrpersonen hinsichtlich einer gelingenden Umsetzung der integrativen Schulform vorzunehmen, *basiert die vorliegende Studie auf ausgewählten Items des Datensatzes der Onlinebefragung.*

3.2 Stichprobe und Datenerhebung

An der Onlinebefragung im Rahmen des Auftragsprojekts nahmen Regel- und Speziallehrpersonen aus 19 Volksschulen des Kantons Zürich teil. Es handelt sich dabei um Lehrpersonen aus zehn Primarschulen, acht Sekundarschulen und einer Schule, die beide Schulstufen umfasst. Die Auswahl der Schulen wurde in Zusammenarbeit mit der Auftraggeberin¹⁰⁰ – der Bildungsdirektion des Kantons Zürich – aufgrund des Erkenntnisinteresses der Auftragsstudie gezielt getroffen. Folgende Auswahlkriterien waren ausschlaggebend: (1) Die Stichprobe sollte gleich viele Primar- wie Sekundarschulen umfassen, (2) die Schulen sollten im Umsetzungsprozess des neuen Volksschulgesetzes unterschiedlich weit fortgeschritten sein (in der Anfangsphase, auf dem Weg, weit fortgeschritten), und (3) es sollten sowohl Schulen mit einem tiefen, mittleren und hohen Anteil von SuS mit Migrationshintergrund mitwirken. Auf diese Weise wurden zunächst sechs Fallschulen ausgewählt. Für die Onlinebefragung wurden danach zu jeder Fallschule zwei ähnliche Schulen bestimmt¹⁰¹. Der Feldzugang und die Untersuchungsgruppe wurden somit über einen sogenannten ‚Türwächter‘ – die Auftraggeberin – organisiert und gezielt ausgewählt (Helfferich, 2005). Die Ergebnisse können aufgrund dieser *nicht zufälligen* Auswahl der Stichprobe zwar *nicht* auf die Grundgesamtheit der Schulen im

⁹⁹ Der wissenschaftliche Bericht kann unter folgenden Links aufgerufen werden:

- Wissenschaftlicher Bericht (510 Seiten): http://edudoc.ch/record/108236/files/Vielfalt_Volksschule_Bericht.pdf
- Kurzfassung (34 Seiten):

https://bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/themen/zahlen-fakten/veroeffentlichungen/_jcr_content/contentPar/publication_39/publicationitems/titel_wird_aus_dam_e_0/download.spooler.download.1372833028941.pdf/Kurzfassung_Erfolgreicher+Unterricht+in+heterogenen+Lerngruppen+auf+der+Volksschulstufe+des+Kantons+Z%C3%BCrich_Prof.+Dr.+Reusser.pdf

¹⁰⁰ Ausnahme: Eine Schule nahm auf Anfrage des Lehrstuhls Pädagogische Psychologie und Didaktik, Universität Zürich, teil (Schule Nr. 19, vgl. Tabelle 3.2-1).

¹⁰¹ Die Auswahl der Schulen geschah nach festgelegten Kriterien der Auftraggeberin, welche den Umsetzungsstand bezeichneten. Die Einteilung zeigte sich jedoch nicht in jedem Fall als exakt. So hat sich bspw. nach den Fallanalysen herausgestellt, dass die Fallschule 2, die anfangs als ‚auf dem Weg‘ eingestuft wurde, im Umsetzungsprozess bereits weit fortgeschritten war.

Kanton Zürich übertragen werden, aber sie bieten dennoch ein *für die Umsetzungsphase illustratives Beispiel*, wie Schulen im Kanton Zürich mit der Realisierung umgehen.

Die *Datenerhebung* fand Ende September 2010 statt. An die Schulleitungen wurde per E-Mail ein Link zur Onlinebefragung verschickt. Pro Schule wurde für jede Lehrperson eine Zufalls-ID-Nummer generiert. Somit lassen ID-Nummern Rückschlüsse auf die Schulen, nicht aber auf die einzelnen Lehrpersonen zu (Anonymität). In den meisten Schulen haben die Lehrpersonen den Fragebogen individuell, innerhalb eines festgelegten Zeitfensters von drei Wochen ausgefüllt. In zwei Schulen (Schule 7 und Schule 11, vgl. Tabelle 3.2-1) wurde er im Rahmen einer schulinternen Weiterbildung ausgefüllt. Die Onlinebefragung wurde an insgesamt 618 Lehrpersonen verschickt. Von 420 Lehrpersonen gingen Antworten ein. 34 Fragebogen waren nicht vollständig ausgefüllt und mussten aus dem Datensatz entfernt werden¹⁰². Dies ergibt eine *bereinigte Stichprobe* von 386 Lehrpersonen bzw. eine *Rücklaufquote* von 62.5 % (vgl. Tabelle 3.2-1¹⁰³).

¹⁰² Die betroffenen Fragebogen waren entweder leer oder enthielten nur demografische Angaben.

¹⁰³ Die grossen Schwankungen lassen sich möglicherweise dadurch erklären, dass in manchen Schulen (z.B. Schule 12) unausgenommen *alle* Regel- und Speziallehrkräfte angeschrieben wurden, somit auch diejenigen mit kleinsten Anstellungspensen. In anderen Schulen mit höheren Rücklaufquoten (z.B. Schule 4 und Schule 5) wurde hingegen darauf verzichtet, Lehrpersonen mit Kleinstpensen zu kontaktieren.

Tabelle 3.2-1: An der Onlinebefragung beteiligte Schulen und ihr Rücklauf (in Anlehnung an Reusser et al., 2013, S. 219).

Schule	Schultyp		Anzahl kontaktierter Lehrpersonen	Anzahl eingegangener Antworten	Anzahl einbezogener Antworten	Bereinigter Rücklauf pro Schule
1	P + S*	Weit fortgeschritten	19	12	12	63.2 %
2	P	Auf dem Weg	40	23	20	50 %
3	P	Auf dem Weg	54	29	25	46.3 %
4	S	In der Startphase	57	47	42	73.7 %
5	S	In der Startphase	24	18	15	62.5 %
6	S	Weit fortgeschritten	18	7	5	27.8 %
7	S		22	21	21	95.5 %
8	S		20	19	18	90 %
9	S		43	25	20	46.5 %
10	S		30	19	19	63.3 %
11	P + S		29	29	28	96.6 %
12	P + S		90	36	35	38.9 %
13	P (+ S)**		24	12	11	45.8 %
14	P		42	42	41	97.6 %
15	P + S		24	23	22	91.7 %
16	P		23	15	14	60.9 %
17	P		26	22	22	84.6 %
18	P		24	16	11	45.8 %
19	P		9	5	5	55.6 %
Total			618	420	386	62.5 %

Anmerkungen: P=Primarschule, S=Sekundarschule; grau eingefärbte Zeilen = Fallschulen; *=Gesamtschule, **=diese Schule umfasst auch die Sekundarstufe, der Fragebogen wurde jedoch nur von Primarlehrpersonen ausgefüllt.

Für die eigene Studie werden aus der vorliegenden Stichprobe die Daten der *Klassenlehrpersonen* (N=224) einbezogen. Die Klassenlehrpersonen (KLp) haben einerseits ähnliche und somit vergleichbare strukturelle Voraussetzungen. Andererseits fungieren die KLp bei der Umsetzung der integrativen Schulform als Drehscheiben zwischen den eigenen Anliegen, denjenigen der Schule, der Schulkasse und der Fachlehrpersonen. Die Integration von SuS wird folglich im Wesentlichen von ihnen bestimmt (z.B. Hascher, 2010; Tettenborn, 2010). Ziel dieser Studie ist es aus diesem Grund, zu ermitteln, von welchen Einflussfaktoren die Einschätzung der KLp mit Bezug auf die Machbarkeit einer integrativen Schulform abhängt. Als Klassenlehrkraft wurden alle Lehrpersonen bezeichnet, welche die Verantwortung für eine ganze Klasse tragen¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Wortlaut im Fragebogen: „Sind Sie Klassenlehrkraft? (Gemeint ist, ob Sie die Verantwortung für eine ganze Klasse tragen.)“, Antwortformat: ja/nein.

Die Stichprobe der vorliegenden Studie setzt sich somit aus 224 Klassenlehrpersonen zusammen¹⁰⁵.

Geschlecht, Schulstufe. Von den 224 KLP sind 64.3 % (n=144) weiblich und 35.7 % (n=80) männlich. Die meisten KLP unterrichten auf der Sekundarstufe (Sek) (44.6 %, n=100). Auf der Mittelstufe (MS) sind es 21 % (n=47), auf der Unterstufe (US) 23.7 % (n=53) und im Kindergarten (Kiga) 10.7 % (n=24). Auf der Kindergartenstufe unterrichten ausschliesslich weibliche Lehrpersonen, auf der Primarstufe vorwiegend Lehrerinnen und auf der Sekundarstufe vorwiegend Lehrer (vgl. Tabelle 3.2-2). Auf der Sekundarstufe unterrichten 68 % der Lehrpersonen (n=68) Klassen einer Abteilung bzw. Anforderungsstufe (Sek A: n=34, Sek B: n=25, Sek C: n=9), 32 % unterrichten in zwei (n=23) oder drei (n=9) Abteilungen. 10 KLP (4.5 %) gehören ebenfalls der Schulleitung an.

Tabelle 3.2-2: Schulstufe und Geschlecht der Lehrpersonen.

Schulstufe	Frauen	Männer	Total
Kindergartenstufe	24 (100)	0 (0)	24 (100/10.7)
Unterstufe	47 (88.7)	6 (11.3)	53 (100/23.7)
Mittelstufe	32 (68.1)	15 (31.9)	47 (100/21)
Sekundarstufe I	41 (41)	59 (59)	100 (100/44.6)
Total	144 (100/64.3)	80 (100/35.7)	224 (100/100)

Anmerkung: Werte in Klammer=Reihenprozent, in letzter Spalte / Zeile zusätzliche Angabe der Spaltenprozent (Reihenprozent/Spaltenprozent).

Die KLP sind zwischen 1945 und 1989 geboren, im Durchschnitt sind sie 41.7 Jahre alt (SD=11.9). Die meisten Lehrpersonen (40.1 %, n=89) sind zwischen 21 und 35 Jahre alt, 28.4 % (n=63) sind in der Altersstufe von 36 – 50 Jahren und 31.5 % (n=70) gehören dem ältesten Drittel an (51 – 64 Jahre). Auf der Kindergarten-, Unter- und Mittelstufe arbeiten vorwiegend jüngere Lehrerinnen und Lehrer, auf der Sekundarstufe ist das Alter ausgeglichen (vgl. Tabelle 3.2-3).

¹⁰⁵ Von den 224 Klassenlehrpersonen sind 206 Lehrpersonen ausschliesslich im Regelschulbereich tätig und 18 Lehrpersonen sowohl im Regelschul- als auch im Spezialschulbereich. Diese 18 Lehrpersonen werden in den Analysen wie Regellehrpersonen behandelt, da sie den RLP 'ähnlicher sind' als den SLp. Dies zeigt sich bspw. darin, dass die 18 Lehrpersonen hauptsächlich im Regelschulbereich unterrichten. Zudem unterscheiden sich die RLP nicht signifikant von den 18 Lehrpersonen bezüglich der in den Analysen relevanten abhängigen und unabhängigen Variable(n).

Tabelle 3.2-3: Alter der Lehrpersonen (gruppiert) und Schulstufe.

Schulstufe	Alter der Lehrpersonen			Total
	21 – 35 Jahren (A1)	36 – 50 Jahren (A2)	51 – 64 Jahren (A3)	
Kindergartenstufe	10 (41.7)	9 (37.5)	5 (20.8)	24 (100/10.8)
Unterstufe	24 (45.3)	8 (15.1)	21 (39.6)	53 (100/23.9)
Mittelstufe	22 (46.8)	15 (31.9)	10 (21.3)	47 (100/21.2)
Sekundarstufe I	33 (33.7)	31 (31.6)	34 (34.7)	98 (100/44.1)
Total	89 (40.1)	63 (28.4)	70 (31.5)	222 (100/100)

Anmerkungen: A1, A2, A3=Altersgruppen; Werte in Klammer=Reihenprozent, in letzter Spalte / Zeile zusätzliche Angabe der Spaltenprozent (Reihenprozent/Spaltenprozent); bei zwei Lehrpersonen fehlt die Altersangabe.

Fächer. Die KLP der Primar- und Sekundarstufe unterrichten mehrere Fächer (vgl. Tabelle 3.2-4). 90-100 % der Unterstufen- und 82-100 % der Mittelstufenlehrpersonen unterrichten Sprachen, Mathematik, Mensch und Umwelt, Musik und Sport. Die Klassenlehrkräfte der Sekundarstufe lehren vor allem Mensch und Umwelt (92 %) sowie Sprachen (84 %), über die Hälfte unterrichtet (ebenso) Mathematik (64 %) und Musik (55 %) und 30 % sind im Sport tätig. Lehrpersonen der Kindergartenstufe unterrichten ihrer Funktion entsprechend ausschliesslich Fächer im Bildungsbereich des Kindergartens.

Tabelle 3.2-4: Unterrichtsfächer und Schulstufe (Mehrfachantworten).

Schulstufe	Unterrichtsfächer					
	Sprachen	Mathematik	M & U	Musik	Sport	BB KG
Kindergartenstufe (n=24)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	23 (88.5)
Unterstufe (n=53)	50 (27.6)	52 (31.9)	51 (27)	53 (34.4)	48 (40.7)	3 (11.5)
Mittelstufe (n=47)	47 (26)	47 (28.8)	46 (24.3)	46 (29.9)	39 (33.1)	0 (0)
Sekundarstufe I (n=100)	84 (46.4)	64 (39.3)	92 (48.7)	55 (35.7)	31 (26.3)	0 (0)
Total	181 (100)	163 (100)	189 (100)	154 (100)	118 (100)	26 (100)

Anmerkungen: Mehrfachantworten waren möglich; Werte in Klammer=Reihenprozent, in letzter Spalte / Zeile zusätzliche Angabe der Spaltenprozent (Reihenprozent/Spaltenprozent); M&U=Mensch und Umwelt inkl. Lebenskunde und Realien, Religion und Kultur; Musik=Gestaltung und Musik inkl. Musikalische Elementarerziehung; BB KG=Bildungsbereiche Kindergarten.

Berufserfahrung. Die KLP weisen im Durchschnitt 15.5 Jahre Berufserfahrung (SD=11.3) auf. An der jeweiligen Schule unterrichten sie im Schnitt knapp 10 Jahre (SD=10.1). Sekundarlehrpersonen verfügen sowohl insgesamt als auch an der jeweiligen Schule über eine längere Unterrichtserfahrung als KLP der Mittelstufe (vgl. Tabelle 3.2-5).

Tabelle 3.2-5: Durchschnittliche Jahre Berufserfahrung (insgesamt und an der jeweiligen Schule) und Schulstufe.

	Jahre Unterrichtserfahrung insgesamt				Jahre Unterrichtserfahrung an der jeweiligen Schule			
	Kiga	US	MS	Sek	Kiga	US	MS	Sek
M	15.5	15.9	11.6	17.1	8.7	9.8	5.8	12.0
SD	9.2	11.9	10.4	11.4	8.5	9.7	8.2	10.8
n	24	53	47	100	24	53	47	100

Anmerkungen: Kiga=Kindergarten; US=Unterstufe; MS=Mittelstufe; Sek=Sekundarstufe 1; M=Mittelwert; SD=Standardabweichung; n=Anzahl Lehrpersonen. ANOVA Jahre Unterrichtserfahrung insgesamt: $F(3, 220)=2.59$, $p=.05$, paarweise Post-hoc-Vergleiche durch Scheffé-Tests – signifikanter Gruppenunterschied: KL_{pMS} vs. KL_{pSek} : $p=.05$; ANOVA Jahre Unterrichtserfahrung an der jeweiligen Schule: $(F(3, 220)=4.49$, $p\leq .01$), paarweise Post-hoc-Vergleiche durch Scheffé-Tests – signifikanter Gruppenunterschied: KL_{pMS} vs. KL_{pSek} : $p=.01$).

Wochenpensum. Die KLP unterrichten durchschnittlich knapp 25 Lektionen pro Woche ($SD=5.0$), der Median liegt bei 26 Lektionen. Die Kindergartenlehrkräfte haben im Durchschnitt das kleinste Wochenpensum (vgl. Tabelle 3.2-6).

Tabelle 3.2-6: Durchschnittliches Wochenpensum und Schulstufe.

	Wochenlektionen			
	Kindergartenstufe	Unterstufe	Mittelstufe	Sekundarstufe I
M	19.5	23.9	24.5	25.7
SD	5.0	5.7	4.2	4.2
n	24	53	47	100

Anmerkungen: M=Mittelwert; SD=Standardabweichung; n=Anzahl Lehrpersonen. ANOVA: $F(3, 220)=11.65$, $p\leq .001$, paarweise Post-hoc-Vergleiche durch Scheffé-Tests – signifikante Gruppenunterschiede: KL_{pKiga} vs. KL_{pus} : $p\leq .01$, KL_{pKiga} vs. KL_{pMS} : $p\leq .01$, KL_{pKiga} vs. KL_{pSek} : $p\leq .001$.

Klasse, Schülerschaft. Die Klassenstärke bezieht sich im Durchschnitt auf 19 SuS ($n=220$, $SD=4.05$), die Spanne liegt zwischen 4 und 27 SuS pro Lerngruppe (Median=20; Modus=21). Auf der Sekundarstufe sind die Klassen signifikant kleiner als auf der Unter- und Mittelstufe (vgl. Tabelle 3.2-7).

Tabelle 3.2-7: Klassengröße und Schulstufe.

	Klassengröße			
	Kindergartenstufe	Unterstufe	Mittelstufe	Sekundarstufe I
M	19.0	21.1	20.5	17.6
SD	2.6	2.2	4.4	4.3
n	24	50	47	99

Anmerkungen: M=Mittelwert; SD=Standardabweichung; n=Anzahl Lehrpersonen; bei vier Lehrpersonen fehlt die Angabe zur Klassengröße; ANOVA: $F(3, 216)=11.68$, $p\leq .001$, paarweise Post-hoc-Vergleiche durch Scheffé-Tests – signifikante Gruppenunterschiede: KL_{pus} vs. KL_{pSek} : $p\leq .001$, KL_{pMS} vs. KL_{pSek} : $p\leq .01$.

In über 80 % der Lerngruppen ($n=183$) gibt es nach Angabe der KLP SuS mit spezieller Förderung (z.B. IF, DaZ), Therapie (z.B. Logopädie) oder Lernzielbefreiung. Die Anzahl variiert

nach Angaben der KLp zwischen einem und 23 Lernenden pro Klasse¹⁰⁶, im Durchschnitt sind es 6 SuS pro Gruppe (n=183, SD=4.6), der Median liegt bei 5 SuS pro Klasse, der Modus bei 3 SuS pro Klasse. Auf der Sekundarstufe gibt es signifikant weniger dieser SuS als auf der Kindergarten- und auf der Primarstufe (vgl. Tabelle 3.2-8).

Tabelle 3.2-8: Anzahl SuS mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung pro Lerngruppe und Schulstufe.

SuS mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung pro Lerngruppe				
	Kindergartenstufe	Unterstufe	Mittelstufe	Sekundarstufe I
M	7.7	8.7	6.2	3.7
SD	5.7	5.2	3.7	2.6
n	23	52	44	64

Anmerkungen: SuS=Schülerinnen und Schüler; M=Mittelwert; SD=Standardabweichung; n=Anzahl Lehrpersonen der jeweiligen Stufe; bei 41 Lehrpersonen fehlt die Angabe zur Anzahl; ANOVA: $F(3, 179)=14.48$, $p \leq .001$, paarweise Post-hoc-Vergleiche durch Scheffé-Tests – signifikante Gruppenunterschiede: KLp_{Kiga} vs. KLp_{Sek} : $p \leq .01$, KLp_{us} vs. KLp_{Sek} : $p \leq .001$, KLp_{ms} vs. KLp_{Sek} : $p \leq .05$.

3.3 Erhebungsinstrument

Die vorliegenden Analysen basieren auf dem Erhebungsinstrument der Onlinebefragung des Projekts von Reusser et al. (2013) (vgl. Kap. 3.3.1). Aus dem Gesamtfragebogen wurde mit Fokus auf die Forschungsfrage der vorliegenden Studie eine Auswahl an Items getroffen (vgl. Kap 3.3.2).

3.3.1 Fragebogen

Für die Studie von Reusser et al. (2013) wurde bei der Onlinebefragung ein weitgehend standardisierter Fragebogen (geschlossenes Antwortformat) konzipiert, der sich auf vier inhaltliche Teile bezog (vgl. Anhang A). Einleitend wurde nach demografischen und strukturellen Angaben zu den Lehrpersonen, der Schule und den Klassen (z.B. Angaben zu Geschlecht, Jahrgang, Funktion, Schulstufe, Schulklasse, Pensum, Aufgabengebiet, Berufserfahrung etc.) gefragt. Darauf folgten Fragen zu drei Themenschwerpunkten: Im ersten Themenschwerpunkt (1) stand die Unterrichtsgestaltung in heterogenen Lerngruppen im Zentrum. Hierzu gehörten Fragen zu den eingesetzten Unterrichtsformen und -methoden, zur Diagnostik und Förderplanung, zur Leistungsbeurteilung sowie zur inneren Differenzierung des Unterrichts. Der zweite Themenschwerpunkt des Fragebogens (2) bezog sich auf die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zwischen Regel- und Speziallehrpersonen. Fokussiert wurden zum einen die prak-

¹⁰⁶ Bei der Schule mit 23 SuS mit spezieller Förderung handelt es sich um eine städtische QUIMS-Schule. Die meisten Kinder sind fremdsprachig, viele kommen aus bildungsfernen Milieus oder aus schwierigen Familienverhältnissen.

tischen Erfahrungen der Lehrpersonen und zum anderen die persönliche Beurteilung der Zusammenarbeit. Der dritte Themenbereich (3) konzentrierte sich schliesslich auf die persönliche Einstellung bzw. Beurteilung der Lehrpersonen betreffend Vielfalt und Integration im Allgemeinen sowie mit Bezug auf den Integrationsauftrag des (neuen) Volksschulgesetzes des Kantons Zürich im Speziellen. Den Schluss des Fragebogens bildeten vier offene Fragen, bei denen die Lehrpersonen ihre persönliche Meinungen zum Integrationsauftrag sowie ihre Erwartungen an die Bildungsdirektion bezüglich Unterstützung bei der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes formulieren konnten.

Aufgrund des Erkenntnisinteresses der weiterführenden Analysen und der theoretischen sowie empirischen Befundlage wurden für die vorliegende Studie folgende Themenbereiche des Fragebogens herangezogen: (1) die einleitenden *demografischen und strukturellen Angaben*, (2) die *Items zu den Einstellungen und Beurteilungen der Lehrpersonen betreffend Umgang mit Vielfalt und Integration* (dritter Themenbereich), sowie (3) *drei offene Fragen*. Die Auswahl der einzelnen Items aus dem Gesamtfragebogen wird im folgenden Teilkapitel (vgl. Kap. 3.3.2) vorgestellt.

3.3.2 Einbezogene Items

Die in die Analysen einbezogenen Variablen bestehen aus einzelnen Items oder Scorevariablen (Skalen). Die manifesten Skalen wurden anhand theoretischer Konstrukte gebildet, die in der Onlinebefragung erfasst wurden. Die erhobenen Konstrukte wurden eingangs mittels *explorativer Faktorenanalyse (EFA)* auf ihre Eindimensionalität untersucht. Als Extraktionsmethode wurde die Hauptkomponentenanalyse eingesetzt, als Rotationsmethode die oblique Methode, und zur Bestimmung der Faktorenzahl die Kaiser-Guttman-Methode (Eigenwerte > 1.0). Items, die aufgrund ihrer Ladungen keinem Faktor zugeordnet werden konnten, wurden ausgeschlossen. Zur Überprüfung der internen Konsistenz der theoretischen Konstrukte sowie zur Überprüfung der Trennschärfe wurden im Anschluss an die Faktorenanalyse *Reliabilitätsanalysen* durchgeführt. Skalen, die einen Cronbachs Alpha-Wert von >.70 aufwiesen, und Items mit einer Trennschärfe von >.30, wurden beibehalten. Konnten diese Werte nicht eingehalten werden, wurden gegebenenfalls weitere Items exkludiert oder die Skala wurde verworfen. Wurden sämtliche Voraussetzungen erfüllt, so wurden die Skalen schliesslich mittels Mittelwertbildung über die entsprechenden Items gebildet (Bühl & Zöfel, 2002, 595ff.; Zöfel, 2002, 181ff.).

Im Folgenden werden die abhängige Variable der Analysen sowie die unabhängigen Variablen aufgezeigt. Die detaillierten Skalenkennwerte befinden sich im Anhang D.

Abhängige Variable: Machbarkeit von Integration

Im Onlinefragebogen wurde die Frage nach der *Machbarkeit* einer integrativen Volksschule als theoretisches Konstrukt aufgenommen. Bei der Konzipierung des Fragebogens wurde berücksichtigt, dass neben der allgemeinen Einstellung der Lehrpersonen bzgl. integrativer Schulform auch die Einstellungen bzgl. deren konkreter Umsetzung erfasst werden (Reusser et al., 2013). Diese Frage nach der Realisierbarkeit der integrativen Schulform gemäss Einschätzung der KLP steht im Zentrum der Studie. Aus diesem Grund wurde die *Kriteriumsvariable* ‚Machbarkeit von Integration‘ gebildet. Sie besteht aus drei Items, die auf einer sechsstufigen Likertskala (1=ich stimme überhaupt nicht zu, bis 6=ich stimme voll und ganz zu) abgefragt wurden¹⁰⁷:

- (1) *„Integration ist unter den gegebenen Voraussetzungen machbar“.*
- (2) *„Die Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf überfordert unser Schulsystem“.* (umgepolt¹⁰⁸)
- (3) *„Die Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf erhöht die bisher schon bestehenden Belastungen nur unwesentlich“.*

Unabhängige Variablen

Die Auswahl der in die Analysen einbezogenen Variablen erfolgte in Anlehnung an die Erkenntnisse aus der Theorie und der empirischen Befundlage zur Frage nach den Einflussfaktoren auf die (Wünschbarkeits- und) Machbarkeitseinstellung von Regellehrpersonen. Die Einstellung zur Machbarkeit der integrativen Schulform bildet demzufolge das Objekt der Bewertung (vgl. Kap. 2.3.1). In der vorliegenden Studie wird untersucht, was die Bewertung in welchem Ausmass beeinflusst. Sind es eher personale Variablen (Geschlecht, Berufserfahrung), strukturelle Variablen (Schulstufe, Wochenpensum, Klassengrösse, Anzahl SuS mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung pro Klasse) oder Bewertungen ausgewählter Aspekte, die im Zusammenhang mit Voraussetzungen, Gegebenheiten bzw. Folgen der integrativen Schulform gemäss Volksschulgesetz stehen (integrationsbezogene Variablen). Während die personalen und strukturellen Variablen mittels Einzelitems erfasst wurden, wurden die integrationsbezogenen Variablen mittels Skalen festgehalten (vgl. Tabelle 3.3-1).

¹⁰⁷ Skalenkennwerte: Cronbachs α = .77, M = 2.63, SD = 1.10, n = 222, Varianzaufklärung durch 1. unrotierten Faktor = 68.72 %, Trennschärfen > .50. Alle Item- bzw. Skalenwerte, sowie -formulierungen sind in der Skalendokumentation im Anhang D festgehalten.

¹⁰⁸ Negativ formulierte Items wurden für die Analysen umgepolt.

Tabelle 3.3-1: In die Analyse aufgenommene Variablen.

Personale Variablen
Geschlecht
Jahre Berufserfahrung
Strukturelle Variablen
Schulstufe
Wochenpensum
Klassengrösse
Anzahl SuS mit spezieller Förderung oder Lernzielbefreiung pro Klasse
Integrationsbezogene Variablen
Integrationswünschbarkeit (Skala)
Ressourcen (Skala)
Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen (Skala)
Unterrichtsanpassung (Skala)
Schulentwicklung (Skala)
Belastung (Skala)
Anmerkungen: VSG=Volksschulgesetz.

Personale Variablen

Bei den personalen Variablen wurden das *Geschlecht* und die *Jahre Berufserfahrung* untersucht. Der Entscheid für den Einbezug der ‚Jahre Berufserfahrung‘ (Dienstalter) anstelle des Alters beruht auf dem Erkenntnisinteresse der Arbeit. Es ist primär von Interesse, wie lange eine Lehrperson praktiziert, und nicht, wie alt sie per se ist. Denn die Berufslaufbahn und somit die Anzahl Jahre Berufserfahrung der Lehrpersonen ist von massgeblicher Bedeutung für die Entwicklung ihrer berufsbezogenen Überzeugungen Reusser et al. (2011). Die personalen Faktoren wurden wie folgt abgefragt:

- **Geschlecht:** *Ihr Geschlecht: Männlich / Weiblich*
- **Anzahl Jahre Berufserfahrung:** *Wie viele Jahre Unterrichtspraxis haben Sie insgesamt? (Bitte auf ganze Jahre runden. Bei weniger als einem halben Jahr Unterrichtspraxis: Ziffer Null eingeben.)*

Strukturelle Variablen

Als strukturelle Variablen werden in den folgenden Analysen die Schulstufe, das Wochenpensum¹⁰⁹, die Klassengrösse und Anzahl SuS mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung pro Klasse erfasst. Im Fragebogen wurden die strukturellen Faktoren wie folgt abgefragt:

- **Schulstufe:** *Auf welcher Schulstufe unterrichten Sie an dieser Schule (Mehrfachantworten möglich)? Kindergartenstufe / Unterstufe (1. – 3. Klasse) / Mittelstufe (4. – 6. Klasse) / Sekundarstufe I*
- **Wochenpensum:** *Wie viele Wochenlektionen erteilen Sie insgesamt (an dieser und an weiteren Schulen)? Anzahl Wochenlektionen.*
- **Klassengrösse:** *Wie viele SuS sind in Ihrer Klasse? Anzahl SuS.*
- **Anzahl SuS mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung pro Klasse:** *Wie viele SuS Ihrer Klasse erhalten eine spezielle Förderung, Therapie oder sind lernzielbefreit? Anzahl SuS.*

Integrationsbezogene Variablen: Voraussetzungen, aktuelle Gegebenheiten bzw. Folgen der integrativen Schulform gemäss VSG-Skalen

Neben den personalen und strukturellen Variablen wurden auch integrationsbezogene Variablen in das Analysemodell einbezogen. Gemeint sind Einstellungen der KLP betreffend Voraussetzungen (der Umsetzung vorausgehend), aktuelle Gegebenheiten (gegenwärtig) bzw. Folgen der integrativen Schulform (zukunftsbezogen). Zu diesen gehören Fragen zu ihrer allgemeinen Integrationswünschbarkeit¹¹⁰, Fragen zur Verfügbarkeit von Ressourcen¹¹¹, zur Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen¹¹², zur Schulentwicklung¹¹³, die sich als Folge des

¹⁰⁹ Der Einfluss des Wochenpensums von Lehrpersonen wurde bis anhin nicht untersucht, ist aber im Kontext der vorliegenden Studie von Interesse und wird deshalb in die Untersuchung einbezogen (z.B. könnte sich ein hohes Pensum aufgrund vieler Absprachen im Team (vgl. Kap. 2.4) negativ auf die Machbarkeitseinstellung von KLP auswirken).

¹¹⁰ Die Einstellungen bzgl. der Integrationswünschbarkeit können sowohl eine *Voraussetzung* für die Umsetzung der integrativen Schulform als auch eine *aktuelle Gegebenheit* der integrativen Schulform sein.

¹¹¹ Die vorhandenen Ressourcen können gleichzeitig eine *Voraussetzung* für eine gelingende Umsetzung des VSG sein als auch eine *aktuelle Gegebenheit* oder *Folge* der integrativen Schulform.

¹¹² Auch die Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen kann gleichzeitig eine *Voraussetzung* für die Umsetzung des VSG sein als auch eine *aktuelle Gegebenheit* und *Folge* der integrativen Schulform.

¹¹³ Schulentwicklung, so wie sie in der vorliegenden Arbeit verstanden wird, kann sowohl eine *aktuelle Gegebenheit* als auch eine *Folge* der integrativen Schulform sein.

VSG ergab, zur Unterrichts Anpassung¹¹⁴ der KLP seit dem VSG, und zur Belastung¹¹⁵, welche die integrativen Massnahmen bedingen. Theoretische und empirische Erkenntnisse waren auch hier für die Auswahl der Items aus dem Gesamtfragebogen weisend. Zu den Konstrukten dieses Blocks wurden Skalen gebildet, die im Folgenden beschrieben werden¹¹⁶.

Integrationswünschbarkeit. Die Skala ‚Integrationswünschbarkeit‘ wurde anhand der nachfolgenden sechs Items gebildet, die messen, ob die KLP die integrative Schulform grundsätzlich befürworten¹¹⁷. Auf einer sechsstufigen Antwortskala (1=ich stimme überhaupt nicht zu, 6=ich stimme voll und ganz zu) gaben sie ihre Meinung dazu an:

- (1) *Integration ist grundsätzlich wünschbar.*
- (2) *Die Integration von SuS mit bes. päd. Bedürfnissen & bes. Förderbedarf ist eine wichtige Massnahme zur Weiterentwicklung der Volksschule.*
- (3) *Die Integration von SuS mit bes. päd. Bedürfnissen & bes. Förderbedarf verhindert eine optimale Förderung aller SuS. (umgepolt)*
- (4) *Die Integration von SuS mit bes. päd. Bedürfnissen & bes. Förderbedarf ist eine Bereicherung für die Regelklasse.*
- (5) *SuS mit bes. päd. Bedürfnissen & bes. Förderbedarf erhalten durch die Integration in Regelschulen mehr Entwicklungsanreize als in Sonderschulen bzw. in besonderen Klassen.*
- (6) *SuS mit bes. päd. Bedürfnissen & bes. Förderbedarf sollten besser von Sonder- & Heilpädagogen als von RLP unterrichtet werden. (umgepolt)*

Ressourcen. Ebenfalls auf einer sechsstufigen Antwortskala (1=ich stimme überhaupt nicht zu, 6=ich stimme voll und ganz zu) gaben die Lehrpersonen an, wie sie das Vorhandensein von zeitlichen, personellen und materiellen Ressourcen einschätzen, um den Integrationsauftrag zu erfüllen. Diese Einschätzung wurde in der Skala ‚Ressourcen‘ mittels folgender dreier Items zusammengefasst¹¹⁸:

¹¹⁴ Auch die Unterrichts Anpassung kann gleichzeitig eine *aktuelle Gegebenheit* sowie eine *Folge* der integrativen Schulform sein.

¹¹⁵ Das subjektive Belastungsempfinden der Lehrpersonen kann gleichzeitig eine *Voraussetzung* für eine (gelingende) Umsetzung des VSG sein als auch eine *aktuelle Gegebenheit* oder *Folge* der integrativen Schulform.

¹¹⁶ Alle Item- bzw. Skalenwerte sind in der Skalendokumentation im Anhang D festgehalten.

¹¹⁷ Skalenkennwerte Integrationswünschbarkeit: Cronbachs $\alpha = .90$, $M = 3.60$, $SD = 1.10$, $n = 221$, Varianzaufklärung durch 1. unrotierten Faktor = 64.38 %, Trennschärfen $> .63$.

¹¹⁸ Skalenkennwerte Ressourcen: Cronbachs $\alpha = .74$, $M = 3.60$, $SD = 2.82$, $n = 209$, Varianzaufklärung durch 1. unrotierten Faktor = 65.54 %, Trennschärfen $> .38$.

- (1) *Ich muss in meinem Unterricht allzu oft Lernmaterial und Lernaufgaben selber entwickeln bzw. bestehendes Material in aufwendiger Arbeit an meine SuS anpassen.*
- (2) *Die personellen Ressourcen an meiner Schule sind unzureichend, um den Integrationsauftrag zu erfüllen.*
- (3) *Die materiellen Ressourcen an meiner Schule sind unzureichend, um den Integrationsauftrag zu erfüllen.*

Zusammenarbeit. Die Skala ‚Zusammenarbeit‘ zeigt auf, ob die KLP einschätzen, dass sie seit der Umsetzung der integrativen Massnahmen häufiger mit anderen Lehrpersonen zusammenarbeiten und ob sie diese Zusammenarbeit seitdem als produktiver einschätzen. Diese Skala wurde auf Grundlage zweier Items gebildet („Ich arbeite häufiger mit anderen Lehrpersonen zusammen“; „Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen ist produktiver geworden“), als Antwortformat diente eine vierstufige Skala (1=trifft überhaupt nicht zu, 4=trifft voll und ganz zu)¹¹⁹. Die Zusammenarbeitsfrage zielte somit auf die *Veränderung* der Zusammenarbeit im Zuge des VSG hin („häufiger“, bzw. „produktiver“)¹²⁰. Da es Lehrpersonen gibt, die erst nach der verbindlichen Einführung der integrativen Schulform gemäss dem VSG in den Beruf einstiegen – demnach die Praxis vor dem neuen VSG nicht kannten – und daher die Vorher-Nachher-Beurteilung nicht vornehmen konnten, stand eine zusätzliche Antwortkategorie zur Verfügung („kann ich nicht beantworten, da ich die Praxis vor dem neuen VSG nicht kenne“).

Unterrichtsanpassung. Bei der Skala ‚Unterrichtsanpassung‘ geht es darum zu erfassen, ob die Lehrpersonen ihren eigenen Unterricht im Zuge der integrativen Schulform angepasst bzw. in verschiedenen Bereichen des Unterrichts für heterogene Lerngruppen etwas gelernt haben¹²¹:

- (1) *Ich habe meine Methodenvielfalt im Unterricht erweitert.*
- (2) *Ich nehme mir mehr Zeit, die einzelnen SuS zu fördern.*
- (3) *Ich habe im Bereich Didaktik viel gelernt.*

¹¹⁹ Skalenskennwerte Zusammenarbeit: Cronbachs α = .79, M = 2.70, SD = .72, n = 209, Varianzaufklärung durch 1. unrotierten Faktor = 82.89 %, Trennschärfen = .66.

¹²⁰ Die einleitende Frage im Fragebogen, wenn es um Fragen nach den Veränderungen seit der Umsetzung des neuen VSG geht, lautet: „Die integrative Schulform als Teil des Volksschulgesetzes (VSG) hat zur Folge, dass sich Lehrpersonen mit Vielfalt und Integration befassen müssen. Wie wirkt sich die integrative Schulform gemäss neuem VSG auf Ihren Unterricht aus?“

¹²¹ Skalenskennwerte Unterrichtsanpassung: Cronbachs α = .80, M = 2.45, SD = .07, n = 175, Varianzaufklärung durch 1. unrotierten Faktor = 61.67 %, Trennschärfen > 0.55.

(4) *Ich habe im Bereich Förderdiagnostik viel gelernt.*

Auch hier geht es um die Einschätzung der Auswirkungen des VSG, weshalb die vierstufige Skala eingesetzt wurde (1=trifft überhaupt nicht zu, 4=trifft voll und ganz zu, 99=kann ich nicht beantworten, da ich die Praxis vor dem neuen VSG nicht kenne). Dieser Aspekt wurde bis anhin nicht spezifisch untersucht, ist jedoch angesichts der Konsequenzen der integrativen Schulform für den Unterricht zentral.

Schulentwicklung. Auch bei der Skala ‚Schulentwicklung‘ handelt es sich um eine *Bewertung der wahrgenommenen Schulentwicklung, die sich als Folge des VSG ergab*. Diese darf nicht mit einer ‚generellen‘ Schulentwicklung im Sinne einer ‚objektiven‘, „bewusste[n] und systematische[n] Entwicklung von Einzelschulen“ (Rolff, 1998, S. 326) gleichgesetzt werden, sondern hängt explizit mit der Frage zusammen, ob sich die schulische Integration nach Einschätzung der KLP *aufgrund der integrativen Massnahmen* weiterentwickelt hat, bzw. wie bewusst die Schule aufgrund des VSG auf ihre Entwicklung hinarbeitet. Die Skala wurde mittels der vierstufigen Skala abgefragt (1=trifft überhaupt nicht zu, 4=trifft voll und ganz zu, 99= kann ich nicht beantworten, da ich die Praxis vor dem neuen VSG nicht kenne) und besteht aus folgenden drei Items¹²²:

- (1) *Unsere Schule unterstützt mich bei der Unterrichtsentwicklung, wo sie nur kann.*
- (2) *Vom integrativen Unterricht gehen weitere Impulse für die Entwicklung unserer Schule aus.*
- (3) *Unsere Schule hat sich seit der Umsetzung der integrativen Schulform gemäss Volksschulgesetz zum Guten verändert.*

Belastung. Mit der Skala ‚Belastung‘ wird auf subjektiver Weise erfasst, wie sehr sich die Lehrpersonen durch die integrative Schulform belastet fühlen. In der Literatur wird zwischen objektiver und subjektiver Belastung unterschieden: Die Gesamtheit von Arbeitsbedingungen und -aufgaben, welche auf die Lehrperson einwirkt, gibt das Mass und die Qualität einer *objektiven Belastung* an. Diese Bedingungen und Aufgaben werden anschliessend durch Interpretations- und Bewertungsprozesse (abhängig von Motiven und Einstellungen, Berufserfahrungen, pädagogischen Qualifikationen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, emotionalem und körperlichem Befinden etc.) in eine *subjektiv wahrgenommene Belastung* überführt (z.B. Bauer & Kanders,

¹²² Skalenkennwerte Integrationsbezogene Schulentwicklung: Cronbachs $\alpha = .73$, $M = 2.62$, $SD = .58$, $n = 173$, Varianzaufklärung durch 1. unrotierten Faktor = 65.35 %, Trennschärfen > 0.45 .

1998; Kirchner, 1986; Rossbach, Löffler, Mayer-Popken, Konietzko & Dupuis, 2007; Rudow, 1995; van Dick & Stegmann, 2013)¹²³. In der vorliegenden Studie werden derartige subjektive Belastungsfaktoren untersucht, da aus vielen Studien bekannt ist, dass sich Lehrpersonen durch die integrative Schulform zusätzlich belastet fühlen oder eine Mehrbelastung erwarten (z.B. Eberl, 2000; Eichfeld & Algermissen, 2016; Kopmann & Zeinz, 2016; Reusser et al., 2013; Solzbacher, 2009). In dieser Untersuchung wurde das subjektive Belastungsempfinden der KLp durch die Umsetzung der schulischen Integration mittels vier Items erfasst¹²⁴:

- (1) *Die Vorbereitungszeit für meinen Unterricht ist grösser geworden.*
- (2) *Die Klassenführung ist anspruchsvoller geworden.*
- (3) *An unserer Schule laufen derart viele Projekte, dass es mir schwerfällt, mich auf den Unterricht zu konzentrieren.*
- (4) *Meine zeitlichen Ressourcen sind im Verhältnis zu den eigentlich zwingend anstehenden Aufgaben unzureichend.*

Bei drei Items gilt eine sechsstufige (1=ich stimme überhaupt nicht zu, 6=ich stimme voll und ganz zu), und bei einem Item eine vierstufige Skala (1=trifft überhaupt nicht zu, 4=trifft voll und ganz zu, 99=kann ich nicht beantworten, da ich die Praxis vor dem neuen VSG nicht kenne). Aus diesem Grund wurden die Items z-standardisiert. Tabelle 3.3.-2 listet einen Überblick über alle gebildeten Skalen auf:

¹²³ Gemäss Belastung-Beanspruchungsmodell (z.B. Rudow, 1995) führen die subjektiven Belastungen sodann zu Beanspruchungsreaktionen und schliesslich zu Beanspruchungsfolgen.

¹²⁴ Skalenkennwerte Belastung: Cronbachs α = .73, M = .08, SD = .75, n = 189, Varianzaufklärung durch 1. unrotierten Faktor = 54.93 %, Trennschärfen > 0.48.

Tabelle 3.3-2: Übersicht über die gebildeten Skalen – abhängige und unabhängige Variable(n).

Skala	Ant. format	Anz. Item	N	M	SD	α	Itembeispiel
Machbarkeit von Integration (AV)	6	3	222	2.63	1.1	.77	„Integration ist unter den gegebenen Voraussetzungen machbar“
Integrationswünschbarkeit	6	7	221	3.75	1.04	.90	„Integration ist grundsätzlich wünschbar“
Ressourcen	6	3	209	2.82	1.08	.73	„Die personellen Ressourcen an meiner Schule sind unzureichend, um den Integrationsauftrag zu erfüllen“
Zusammenarbeit	4	2	175**	2.7	.72	.79	„Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen ist produktiver geworden“
Unterrichtsanpassung	4	4	175**	2.45	.07	.80	„Ich habe im Bereich Didaktik viel gelernt“
Schulentwicklung	4	3	173**	2.62	.58	.73	„Vom integrativen Unterricht gehen weitere Impulse für die Entwicklung unserer Schule aus“
Belastung*	4 / 6*	4	189**	.00	1.0	.73	„Die Vorbereitungszeit für meinen Unterricht ist grösser geworden.“

Anmerkungen: AV=Abhängige Variable; Ant.format=Antwortformat ‚4- oder 6-stufige Likertskala‘; Anz. Item=Anzahl Items, N=Anzahl Fälle, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, α =Cronbachs Alpha, *=z-standardisiert, weil unterschiedliche Antwortformate, **=Die Fallzahlen dieser Skalen fallen tiefer aus, da bei diesen Skalen die Veränderung vor und nach der Umsetzung der VSG erfragt wurde. KLp, welche die Praxis vor dem VSG nicht kannten, haben die entsprechenden Items nicht ausgefüllt und fielen demnach heraus.

Bei den vorliegend beschriebenen integrationsbezogenen Skalen ist anzumerken, dass sie aufgrund der kriteriumsnahen Formulierung der Items sehr nahe bei der abhängigen Variable (Machbarkeit von Integration) liegen. Die Faktorenanalysenstruktur hat jedoch gezeigt, dass die einzelnen Skalen von der Kriteriumsvariable abgegrenzt sind. Bei den Skalen ‚Schulentwicklung‘ und ‚Belastung‘ weisen einzelne Items¹²⁵ zwar eine Nebenladung auf die Machbarkeitsskala auf, diese fällt jedoch schwach aus. Deshalb kann trotz Überschneidung von einer klaren Zugehörigkeit ausgegangen werden.

3.4 Datenauswertungsverfahren

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurden quantitative und qualitative Analysen vorgenommen. Alle Verfahren werden im Folgenden erläutert und verortet.

¹²⁵ Item aus Skala Schulentwicklung: „Unsere Schule hat sich seit der Umsetzung der integrativen Schulform gemäss Volksschulgesetz zum Guten verändert.“

Items aus Skala Belastung: „Meine zeitlichen Ressourcen sind im Verhältnis zu den eigentlich zwingend anstehenden Aufgaben unzureichend.“ Und: „An unserer Schule laufen derart viele Projekte, dass es mir schwerfällt, mich auf den Unterricht zu konzentrieren.“ Die Nebenladungen sind bei den Skalenkennwerten im Anhang D ersichtlich.

(1) *Deskriptive Analysen.* Mittels deskriptiver Auswertungen wird einleitend im Ergebnisteil einen Überblick über die Einschätzung der KLp zur Wünschbarkeit und Machbarkeit der integrativen Schulform aufgestellt (Beantwortung Forschungsfrage 1¹²⁶). Hierfür sind vor allem *Häufigkeitsverteilung* und *prozentuale Anteile* berechnet und durch Grafiken oder Tabellen veranschaulicht worden.

(2) *Inferenzstatistische Analysen.* Mittels inferenzstatistischer Analysen wurde untersucht, ob zwischen verschiedenen Teilstichproben (z.B. KLp verschiedener Schulstufen) Unterschiede hinsichtlich ihrer Einstellung zur Wünschbarkeit und Machbarkeit bestehen (vgl. Kap. 3.4.1), und ob sich zwischen bestimmten Faktoren Zusammenhänge zeigen (z.B. zwischen der Anzahl Dienstjahre der Lehrpersonen und ihrer Einschätzung der Integrationsmachbarkeit). Zusammenhänge werden sowohl bivariat (vgl. Kap. 3.4.2) als auch multivariat in einem Regressionsmodell (vgl. Kap. 3.4.3) geprüft (Forschungsfrage 2¹²⁷). Dabei wird untersucht, ob Gruppenunterschiede oder Zusammenhänge rein zufällig oder systematisch sind. Systematische Unterschiede oder Zusammenhänge gelten per Konvention dann als statistisch signifikant, wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit $p \leq 5\%$ ausfällt. In der vorliegenden Untersuchung werden die berechneten Unterschiede sowohl auf dem 5%- als auch auf dem 1%- und 0.1%-Signifikanzniveau ermittelt (z.B. Bortz, 1999, 107 ff.). Eine Irrtumswahrscheinlichkeit im Bereich $0.05 < p \leq 0.08$ wird als *tendenziell* signifikant bewertet. Die Höhe der Irrtumswahrscheinlichkeit wird folgendermassen interpretiert (vgl. Tabelle 3.4-1):

Tabelle 3.4-1: Sprachgebrauch über die Höhe der Irrtumswahrscheinlichkeit (in Anlehnung an Bühl & Zöfel, 2005, S. 113).

Irrtumswahrscheinlichkeit	Bedeutung	Bezeichnung im Text
$p > .08$	Nicht signifikant	n.s.
$.05 < p \leq .08$	Tendenziell signifikant	(*)
$.01 < p \leq .05$	Signifikant	*
$.001 < p \leq .01$	Sehr signifikant	**
$p \leq .001$	Höchst signifikant	***

Anmerkung: p=Irrtumswahrscheinlichkeit.

(3) *Strukturgleichungsanalysen.* Um herauszufinden, ob es sich bei den gezeigten Zusammenhängen (Effekten) des Regressionsmodells um direkte oder allenfalls um indirekte sogenannte

¹²⁶ Forschungsfrage 1: *Wie beurteilen die Klassenlehrpersonen die Wünschbarkeit und Machbarkeit der integrativen Schulform?*

¹²⁷ Forschungsfrage 2: *In welchem Ausmass hängt die Machbarkeitseinschätzung der Klassenlehrpersonen von (a) personalen, (b) strukturellen und (c) integrationsbezogenen Faktoren ab?*

‚medierte‘ Effekte, handelt (Forschungsfrage 3¹²⁸), wurden Pfadanalysen durchgeführt (vgl. Kap. 3.4.4).

(4) *Varianzkomponentenanalyse*. Die Varianzkomponentenanalyse wird im Rahmen von Vertiefungsanalysen im Anschluss an die Beantwortung der Forschungsfragen hinzugezogen (vgl. Kap. 3.4.5). Das Ziel besteht darin herauszufinden, ob bzw. in welchem Ausmass die Einstellungen zur Integrationswünschbarkeit und -machbarkeit von den einzelnen KLp (Einzelmeinungen) oder von einer Mehrheit auch kollektiv vertreten werden.

(5) *Qualitative Inhaltsanalyse*. Für die Auswertung der offenen Fragen wurde schliesslich die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) herangezogen (vgl. Kap. 3.4.6).

Die Berechnungen in der vorliegenden Arbeit wurden mit den Analysesoftwaren SPSS 23 (für deskriptive, für inferenzstatistische Analysen und für die Varianzkomponentenanalyse) sowie mit MPlus (für die Pfadanalyse) durchgeführt. Die qualitative Inhaltsanalyse wurde manuell auf der Grundlage von Excel-Tabellen vorgenommen.

3.4.1 Prüfung von Gruppenunterschieden

Je nach Skalenniveau und Verteilungseigenschaften der Variablen werden unterschiedliche Testverfahren zur Prüfung von Gruppenunterschieden angewendet. Liegt eine Intervallskalierung und eine Normalverteilung vor, werden parametrische Tests eingesetzt (hier: t-Test oder ANOVA). Liegt keine Normalverteilung vor bzw. sind die Variablen nominal- oder ordinalskaliert, werden nichtparametrische Tests eingesetzt (hier: H-Test nach Kruskal und Wallis und/oder U-Test nach Mann und Whitney).

t-Test für unabhängige Stichproben

t-Tests werden eingesetzt, wenn der Unterschied zwischen Mittelwerten *zweier Gruppen* (z.B. Mann / Frau) statistisch abgesichert werden soll. Die Mittelwerte von beiden Gruppen werden berechnet und voneinander subtrahiert. Der gemessene Mittelwertunterschied wird danach an der Stichprobengrösse (N) und der Standardabweichung (SD) relativiert (z.B. Bortz, 1999, S. 133 ff.; Brosius, 2011, S. 475 ff.; Bühl, 2014, S. 343 ff.). Vorliegend wurde der *t-Test für unabhängige Stichproben (t-Test nach Student)* angewendet. Voraussetzungen für die Anwendung sind, dass (1) das untersuchte Merkmal intervallskaliert ist, (2) dass es normalverteilt ist und

¹²⁸ Forschungsfrage 3: *Welche Einflüsse wirken direkt und welche indirekt – vermittelt über andere Faktoren – auf die Machbarkeitseinstellung von Integration?*

dass (3) Varianzhomogenität der Stichproben gewährleistet ist (z.B. Bortz & Schuster, 2010, S. 122; Rasch, Frieze, Hofmann & Naumann, 2014a, S. 43). Als Mass der Effektstärke wurde Cohens d genutzt (Cohen, 1988, S. 257, 1992, S. 25 ff.). Ein Wert von $d=.20$ entspricht einem kleinen Effekt, $d=.50$ einem mittleren Effekt, und $d=.80$ einem starken Effekt. In der vorliegenden Arbeit wurde der t-Test bspw. bei der Beschreibung der Einstellung der Lehrpersonen auf der Ebene der Skalen herangezogen (vgl. Kap. 4.1.3).

Einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA)

Die einfaktorielle Varianzanalyse (ANalyse Of VAriance) kann als Pendant zum t-Test für unabhängige Stichproben verstanden werden. Sie wird angewendet, wenn mehr als zwei Gruppen hinsichtlich ihres Mittelwerts miteinander verglichen werden sollen (z.B. mehrere Schulstufen). Man vergleicht die Varianz zwischen den Gruppen mit der Varianz innerhalb der Gruppen. Fällt das Ergebnis statistisch signifikant aus, so unterscheiden sich mindestens zwei der Gruppen hinsichtlich ihres Mittelwerts. Welche Gruppen sich unterscheiden, wird in der Varianzanalyse durch Post-hoc-Tests geklärt, in welchen die einzelnen Gruppen miteinander verglichen werden. In der vorliegenden Arbeit wurde der Scheffé-Test angewendet (vgl. Kap 3.2) (z.B. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber Rolf, 2011, S. 53 ff.; Bortz & Schuster, 2010, S. 205 ff.; Brosius, 2011, 499 ff.; Fahrmeir, 2011, S. 517 ff.; Rasch, Frieze, Hofmann & Naumann, 2014b, S. 1 ff.). Als Mass der Effektstärke wurde Cohens f eingesetzt. Der Wert wurde mittels folgender Formel aus dem partiellen Eta-Quadrat η^2 , welcher von SPSS ausgegeben wird, errechnet (Cohen, 1988, S. 281):

$$f = \sqrt{\frac{\eta_p^2}{1 - \eta_p^2}}$$

f =Effektstärke nach Cohen
 η^2 =Partielles Eta-Quadrat

Eine Effektstärke von $f=.10$ wird als schwacher Effekt interpretiert, ein Wert von $f=.25$ als mittlerer Effekt und $f=.40$ als starker Effekt (Cohen, 1988, S. 285 ff.). Die ANOVA kam bei der Beschreibung der Stichprobe zum Einsatz (vgl. Kap. 3.2). Voraussetzungen für die Anwendung der ANOVA sind, dass (1) dass die abhängige Variable intervallskaliert ist, dass (2) das untersuchte Merkmal in der Grundgesamtheit normalverteilt ist, dass (3) Varianzhomogenität herrscht und dass (4) die Messwerte in allen Bedingungen unabhängig voneinander sind (z.B. Rasch et al., 2014b, S. 30 f.).

H-Test nach Kruskal und Wallis und U-Test nach Mann und Whitney

Bei der Darstellung der Einstellungen der KLP zur integrativen Schulform (vgl. Ergebnisteil, Kap. 4.1.1 und 4.1.2) wurden für die Gruppenvergleiche (auf Einzelitemebene) nichtparametrische Tests eingesetzt, da die dafür zugrunde liegenden Einzelaussagen keinen intervall-, sondern einen ordinal- oder nominalskalierten Charakter aufweisen. Mit dem eingesetzten H-Test nach Kruskal und Wallis und dem U-Test nach Mann und Whitney werden die durchschnittlichen Ränge der verschiedenen Teilstichproben berechnet sowie verglichen. Somit kann bestimmt werden, ob Unterschiede zufällig oder systematisch sind. Mit dem *H-Test nach Kruskal und Wallis* können *mehr als zwei* unabhängige Teilstichproben bezüglich eines ordinalskalierten Merkmals verglichen werden. Es wird angezeigt, ob sich die verschiedenen Gruppen hinsichtlich eines Merkmals insgesamt unterscheiden, nicht aber, welche Gruppen sich voneinander unterscheiden (z.B. Bühl, 2010, S. 347 ff.; Weinbach & Grinell, 2000, S. 232 ff.). Um herauszufinden, welche Gruppen (z.B. Kindergarten-/Unter-/Mittel- und Sekundarstufe I) sich bezüglich eines Merkmals signifikant unterscheiden, wurde der *U-Test nach Mann und Whitney* hinzugezogen. Anhand dessen können *zwei* unabhängige Stichproben miteinander verglichen werden (z.B. Bühl, 2010, S. 347 ff.; Rasch et al., 2014b, S. 93 ff.), wobei sich für k unabhängige Teilstichproben $m=k(k-1)/2$ Paarvergleiche bzw. U-Tests ergeben. Für die paarweisen Vergleiche der vier Schulstufen wurden demnach sechs U-Tests durchgeführt. Je mehr unabhängige Tests dieser Art allerdings durchgeführt werden, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass es durch die Kumulierung der Irrtumswahrscheinlichkeiten Verzerrungen geben kann. Es kann demnach geschehen, dass die Unterschiede fälschlicherweise als systematisch angenommen werden, obwohl sie zufällig sind. Man spricht in diesem Falle von einer *Kumulierung des Alphafehlers*. Werden bspw. sechs U-Tests durchgeführt (paarweise Vergleiche der Lehrpersonen der verschiedenen Unterrichtsstufen) und das Signifikanzniveau bei jedem Test bei 5 % festgelegt, erhält man für alle sechs Tests zusammen ein gruppenbezogenes Signifikanzniveau von 26 %. Dieses Signifikanzniveau wird mittels folgender Formel berechnet:

$$\alpha_m = 1 - (1 - \alpha)^m$$

α =Alphawert

m=Anzahl Einzelhypothesen

Ohne Korrekturmassnahme für die Alphafehlerkumulation würde also bei sechs Einzeltests statt mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 26 %

ein systematischer Unterschied angenommen, obwohl kein solcher besteht (z.B. Bortz, 1999, S. 233 ff.). Um diese Kumulierung des Alphafehlers zu korrigieren, wurde in dieser Studie das Verfahren der *Bonferroni-Holm-Korrektur* angewendet (Abdi, 2007). Das Signifikanzniveau wird dabei folgendermassen schrittweise berechnet und korrigiert:

Beim U-Test werden die errechneten p-Werte aufsteigend geordnet. Sodann wird für jedes p_i ein korrigierter Alphawert (α_{ci}) berechnet:

$$\alpha_{ci} = \alpha / (m - i + 1)$$

α =Alphawert

α_{ci} =korrigierter Alphawert

m =Anzahl Einzelhypothesen

Sofern $\alpha_i < \alpha_{ci}$ ist, besteht ein signifikanter Unterschied auf dem gewählten Alphafehlerniveau. Bei $\alpha_i \geq \alpha_{ci}$, ist dieser Gruppenunterschied nicht mehr signifikant und das Verfahren wird abgebrochen (z.B. Bortz, 1999, S. 261; Bortz & Schuster, 2010, S. 232).

3.4.2 Prüfung von Zusammenhängen

Bei der Überprüfung von Zusammenhängen werden keine abhängigen oder unabhängigen Variablen einbezogen, sondern es wird untersucht, ob zwei (oder mehrere) Merkmale in einem statistisch signifikanten Zusammenhang stehen (z.B. Bortz & Schuster, 2010, S. 153 ff.). Je nach Skalenniveau und Verteilungseigenschaften der zu prüfenden Merkmale unterscheiden sich auch hier die anzuwendenden statistischen Verfahren. Bei intervallskalierten und normalverteilten Variablen wird der parametrische *Pearson'sche Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient* angewendet. Bei nominal- oder ordinalskalierten Daten, bzw. bei Nicht-Normalverteilung, wird der nichtparametrische *Chi-Quadrat-Test* in Kombination mit einem Zusammenhangsmass eingesetzt.

Pearson's Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient

Bei intervallskalierten Daten wird zur Überprüfung von Zusammenhangshypothesen der Pearson'sche Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient r berechnet. Mit dem Einsatz von Korrelationsmassen können zusätzlich zu der Frage, ob ein statistisch signifikanter Zusammenhang besteht, Aussagen über deren Stärke bzw. Schwäche sowie über die Richtung und Art der

Beziehung formuliert werden (aber nicht über die Kausalität des Zusammenhangs) (z.B. Bühl, 2014, S. 425 ff.; Holm, 1977, S. 9). Der Wertebereich des Korrelationskoeffizienten liegt zwischen -1.0 und 1.0. Ein Wert von 0 bedeutet, dass kein Zusammenhang zwischen den untersuchten Variablen besteht, und einer von -1.0 oder 1.0, dass ein perfekter Zusammenhang vorliegt. Bei einer gleichsinnigen (positiven) Beziehung gehen niedrige Werte bei der einen Variable mit niedrigen Werten bei der anderen einher und hohe Werte mit hohen Werten. Sind zwei Variablen negativ korreliert, liegt eine gegensinnige Beziehung vor. Niedrige Werte bei der einen Variable implizieren dann hohe Werte bei der Anderen und umgekehrt (z.B. Bühl, 2014, S. 425 ff.). Die Korrelation nach Pearson wird in der vorliegenden Studie eingesetzt, wenn bei der Forschungsfrage 2¹²⁹ herausgefunden werden soll, ob zwischen den einzelnen Variablen (personale, strukturelle und das VSG bewertende Faktoren, vgl. Kap. 3.3.2) und der Einstellung der KLP, ob die integrative Schulform machbar ist (abhängige Variable), ein signifikanter Zusammenhang besteht (vgl. Ergebnisteil, Kap. 4.2.1).

Für die Interpretation der Korrelationswerte (und insgesamt für Effektstärkemasse) finden sich in der Literatur differente Interpretationsregelungen. Eine gängige Einteilung für die Beurteilung von Effektstärken in den Sozialwissenschaften geht auf Cohen (1992) zurück, welcher die Werte im Rahmen dieses Forschungsgebiets interpretierte und deshalb an dieser Stelle als Referenz herangezogen wird¹³⁰. Für ihn gelten der Korrelationswert $r=0,1$ als klein, $r=0,3$ als mittel und $r=0,5$ als groß¹³¹. Insgesamt sind diese Angaben aber als Richtwerte zu verstehen, die stark kontextabhängig sind und deshalb keine eindeutigen Aussagen über die Stärke von Zusammenhängen ermöglichen. Die Interpretation von Effektstärken muss deshalb immer in Abhängigkeit des Forschungskontexts erfolgen (z.B. Ellis, 2010, S. 31 ff.).

Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest (χ^2 -Test)

Wenn zwei kategoriale Variablen nach ihrem Zusammenhang überprüft werden (vgl. Ergebnisteil, Kap. 4.1.1), wird ein nichtparametrisches Verfahren herangezogen. Der χ^2 -Unabhängigkeitstest ist ein derartiges Verfahren. Dieser Test überprüft, inwieweit die beobachteten empirischen Häufigkeiten von den erwarteten (theoretischen) Häufigkeiten abweichen, die sich

¹²⁹ Forschungsfrage 2: *In welchem Ausmass hängt die Machbarkeitseinschätzung der Klassenlehrpersonen von (a) personalen, (b) strukturellen und (c) integrationsbezogenen Faktoren ab?*

¹³⁰ Eine weit restriktivere Interpretation wird bspw. von Bühl (2014, S. 426) verwendet. Bei ihm gilt folgende Interpretation der Korrelationswerte: $0 < r \leq 0.2$: sehr geringe Korrelation, $0.2 < r \leq 0.5$: geringe Korrelation, $0.5 < r \leq 0.7$: mittlere Korrelation, $0.7 < r \leq 0.9$: hohe Korrelation, $0.9 < r \leq 1$: sehr hohe Korrelation. Als weiteres Beispiel gehen Gignac und Szodorai (2016) mit dem Effektmass in ihrem Forschungsgebiet weit kulanter um. Sie konnten in ihrer Metastudie zu Korrelationen in der differentiellen Psychologie aufzeigen, dass weniger als 3 % der Korrelationen einen Wert höher als 0.50 aufwiesen. Deshalb empfehlen sie für ihr Forschungsgebiet folgende Interpretation: $r = 0.1$: relativ geringe Korrelation, $r = 0.2$: relativ typische Korrelation, $r = 0.5$: hohe Korrelation.

¹³¹ Beim Korrelationskoeffizienten r gelten diese Werte auch für den Minusbereich Cohen (1992, S. 157).

ergäben, wenn in keiner Weise ein Zusammenhang (Abhängigkeit) zwischen den zwei Variablen existierte. Zwei ordinal- oder nominalskalierte Variablen werden hierfür in einer Kreuztabelle gegenübergestellt und die Anzahl gemeinsam auftretender Beobachtungen sowie ihre erwarteten Häufigkeiten in den Zellen präsentiert. Die erwarteten theoretisch und empirisch beobachteten Werte werden miteinander verglichen, um Zusammenhänge oder Muster zwischen den zwei Variablen zu erkennen (z.B. Bortz & Schuster, 2010, S. 137 ff.; Kuckartz, Rädiker, Ebert & Schehl, 2010, S. 81 ff.; Rasch et al., 2014b, S. 111 ff.). Als Voraussetzung für einen zuverlässigen χ^2 -Test nach Pearson gilt, dass (1) die einzelnen Beobachtungen voneinander unabhängig sind, dass (2) jeder Proband eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden kann und dass (3) die erwartete Häufigkeit in nicht mehr als 20 % der Felder der Kreuztabelle kleiner als fünf beträgt (z.B. Rasch et al., 2014b, S. 52 f.).

Das Prüfmass χ^2 wird für eine Tabelle mit k Anzahl Kategorien wie folgt berechnet (Rasch et al., 2014b, S. 115):

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(f_{bi} - f_{ei})^2}{f_{ei}}$$

k = Anzahl der Kategorien des Merkmals
 f_{bi} = beobachtete Häufigkeit in Kategorie i
 f_{ei} = erwartete Häufigkeit in Kategorie i ¹³²

Je grösser die Abweichung zwischen den beobachteten und erwarteten Häufigkeiten, desto höher fällt der χ^2 -Wert aus, und desto eher ist ein Zusammenhang zwischen den Merkmalen wahrscheinlich und nicht zufällig. Wie gross Chi-Quadrat sein muss, damit ein signifikanter Zusammenhang besteht, ist abhängig von seinen Freiheitsgraden. Jedem χ^2 -Wert ist in Abhängigkeit von seinen Freiheitsgraden eine Wahrscheinlichkeit zugewiesen. „Wenn diese Wahrscheinlichkeit kleiner ist als ein vorher festgelegtes Signifikanzniveau α , so wird die Nullhypothese verworfen und die Alternativhypothese angenommen“ (Rasch et al., 2014b, S. 116 f.). Statistikprogramme wie z.B. SPSS geben das Signifikanzniveau direkt an¹³³.

Der χ^2 -Wert liefert zwar Informationen, *ob* ein Zusammenhang zwischen zwei nominalen Merkmalen besteht, aber er kann nicht die Stärke des Zusammenhangs bemessen. Hierfür müssen

¹³² Die erwartete Häufigkeit pro Zelle berechnet sich aus dem Stichprobenumfang N dividiert durch die Zellenanzahl k (Rasch, Friese, Hofmann und Naumann, 2014b, S. 114).

¹³³ Die Wahrscheinlichkeiten der verschiedenen χ^2 -Werte lassen sich anhand folgender Tabelle ermitteln: Rasch, Friese, Hofmann und Naumann (2014a, S. 165).

weitere Koeffizienten berechnet werden (z.B. Kuckartz et al., 2010, S. 81 ff.). In der vorliegenden Arbeit wurde der Kontingenzkoeffizient *Cramers V* für die Berechnung der Effektstärke hinzugezogen. Das Zusammenhangs- bzw. Kontingenzmass *Cramers V* basiert auf dem χ^2 -Wert und berechnet die Stärke des Zusammenhangs bzw. den Grad der Abhängigkeit zweier nominalskalierten Variablen oder einer nominal- und einer ordinalskalierten Variable.

Der Wert wird nach folgender Formel berechnet (z.B. Brosius, 2011, S. 433):

$$V = \sqrt{\frac{\chi^2}{N(k-1)}}.$$

N = Stichprobenumfang

k = der kleinere der beiden Werte ‚Anzahl der Zeilen‘ und ‚Anzahl der Spalten‘

Der Wert des Kontingenzmasses liegt zwischen 0 (kein Effekt) und 1.0 (maximaler Effekt). Für die Interpretation der dazwischen liegenden Werte gelten dieselben Richtwerte wie zum Korrelationskoeffizienten nach Cohen (1992, S. 157).

Tabelle 3.4-2 zeigt die in der vorliegenden Arbeit eingesetzten Verfahren zur Prüfung von Gruppenunterschieden (vgl. Kap. 3.4.1) und Zusammenhängen (vgl. Kap. 3.4.2), inkl. der entsprechenden Effektstärkemasse, zusammenfassend auf:

Tabelle 3.4-2: Arten parametrischer und nicht-parametrischer Verfahren bei unabhängigen Stichproben und Effektstärkemasse.

		<i>Parametrischer Test</i>	<i>Nicht-parametrischer Test</i>
<i>Prüfung von Gruppenunterschieden</i>	<i>Zwei Antwortkategorien</i>	Einfacher t-Test (Cohens d)	Mann-Whitney-U-Test (Korrelationskoeffizient r)
	<i>> zwei Antwortkategorien</i>	Varianzanalyse (ANOVA) (Cohens f)	Kruskal-Wallis-H-Test (Korrelationskoeffizient r)
<i>Prüfung von Zusammenhängen</i>		Pearson's Produkt-Moment Korrelation (Korrelationskoeffizient r)	Chi2-Unabhängigkeitstest (Cramers V)

Anmerkung: ANOVA=Analysis of Variance; (in Klammer)=hinzugezogenes Effektstärkemass.

3.4.3 Regressionsanalyse

Die Regressionsanalyse (RA) bildet das zentrale Auswertungsverfahren zur Überprüfung der zweiten Forschungsfrage¹³⁴. Aus einer (einfache RA) oder mehreren (multiple RA) unabhängigen Variable/n X_i , wird eine abhängige Variable Y_i vorhergesagt (z.B. Rasch et al., 2014a, S.

¹³⁴ Welche Faktoren beeinflussen die Urteile der Klassenlehrpersonen über die Machbarkeit der integrativen Schulform? Sind es eher personale Faktoren, strukturelle Faktoren oder das schulische Integrationskonzept bewertende Faktoren?

97 ff.). Im Gegensatz zu den Naturwissenschaften oder der Mathematik lassen sich solche Zusammenhänge in den Human- und Sozialwissenschaften nicht exakt berechnen. Die Zusammenhänge in diesen Forschungsgebieten bilden sich deshalb eher in Punktwolken (anstelle einer Geraden) ab. Bei der Funktionsgleichung der Regressionsanalyse geht es in diesem Falle also nicht darum, ein perfektes Vorhersagemodell aufzustellen, sondern durch die Punktwolke eine Gerade herauszuarbeiten, welche den linearen Zusammenhang zwischen den Variablen möglichst gut beschreibt und durch welche die abhängige Variable bestmöglich vorhergesagt werden kann (Bortz & Schuster, 2010, S. 183 ff.; Brosius, 2011, S. 541 ff.; Kuckartz et al., 2010, S. 233 ff.; Rasch et al., 2014a, S. 97 ff.). In den Human- und Sozialwissenschaften ist es zudem typisch, dass die abhängige Variable (Kriterium) nicht nur mittels einer Variablen (Prädiktor) vorhergesagt werden kann, sondern dass die Vorhersage von mehreren unabhängigen Variablen abhängt. Deshalb sind die jeweiligen Fragestellungen oftmals so formuliert, dass aus einer Anzahl von Prädiktorvariablen diejenigen identifiziert werden sollen, die zur Vorhersage der Kriteriumsvariable optimal geeignet sind (Rudolf & Müller, 2004, S. 40 ff.; Urban & Mayerl, 2011, S. 25 ff.). In der vorliegenden Studie sind dies 12 Prädiktorvariablen, die nach ihrer Vorhersagekraft hinsichtlich der Machbarkeit von schulischer Integration untersucht werden sollen (vgl. Kap. 3.3.2). Dementsprechend wurde die *multiple* (oder *multivariate*) *Regressionsanalyse* angewendet. Die abhängige Variable Y_i wird im multiplen linearen Regressionsmodell durch i unabhängigen X -Variablen erklärt (z.B. Kuckartz et al., 2010, 239 ff.; Urban & Mayerl, 2011, 80 ff.). Die Regressionsgleichung lautet wie folgt (z.B. Ohr, 2010):

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_i X_i + \varepsilon_i$$

Y_i = Abhängige Variable

X_i = Unabhängige Variable i

β_0 = Regressionskonstante: gibt den Wert der abhängigen Variable Y_i an, wenn die unabhängige Variable den Wert $X_i = 0$ annimmt (y-Achsenabschnitt).

β_{ik} = Regressionssteigung: gibt den Wert der abhängigen Variable Y_i an, um wie viel er steigt, wenn die unabhängige Variable X_i um eine Einheit steigt.

ε_i = Residuum (Fehlerterm / Störgrösse): gibt die Abweichung der Individualwerte X_i von der Regressionsgerade an, die entsteht, weil Y_i nicht perfekt vorausgesagt werden kann.

In der vorliegenden Untersuchung wurde die ***hierarchisch-sequenzielle Regressionsanalyse*** eingesetzt (auch kumulative Regressionsanalyse genannt). Diese Art multipler Regressionsanalyse erfolgt in mehreren Sequenzen, wobei sie mit einer oder einer Auswahl von wenigen unabhängigen Variablen (blockweises Einführen, siehe z.B. Backhaus et al., 2011, S. 97)

beginnt und diese erste Regressionsschätzung jeweils stufenweise um eine weitere Schätzung ergänzt, bei welcher weitere Variablen aufgenommen werden. Somit wird auf jeder Stufe der Analyse ein Regressionsmodell geschätzt, das alle unabhängigen Variablen der vorangegangenen Schätzung einbezieht, aber auch neue Variablen aufnimmt. Früher eingeführte Variablen erhalten grössere Teile der gemeinsam erklärten Varianz, später Eingeführte weniger grosse Anteile. Die früher eingeführten Effekte werden entsprechend für die erweiterten Modelle fixiert: Die später eingeführten Effekte beziehen sich nur noch auf die Residuen des vorangegangenen Modells (Bühner & Ziegler, 2009, S. 684ff.; Field, 2009, S. 212; Grob, 2013; Tabachnick & Fidell, 2013, S. 136 ff.; Urban & Mayerl, 2011, S. 303 ff.).

Die Vorgehensweise der hierarchischen Regressionsanalyse weist Ähnlichkeiten mit der schrittweisen Regressionsanalyse auf, jedoch unterscheidet sie sich massgeblich dahingehend, dass die Reihenfolge des Einführens neuer Variablen im Modell bei der hierarchischen Regressionsanalyse *im Vorhinein* von den Forschenden festgelegt wird. Die Reihenfolge der Aufnahme neuer Variablen erfolgt theoriegeleitet. Die hierarchisch-sequenzielle Methode unterscheidet sich zudem von der klassischen *simultanen Methode* dergestalt, dass bei der simultanen Regressionsanalyse alle Prädiktoren gleichzeitig und ‚gleichberechtigt‘, unter Kontrolle bzw. Konstanthaltung aller anderen Effekte, in die Berechnung eingehen. Die Einflussstärke jeder Prädiktorvariable wird somit (relativ) unabhängig vom gleichzeitigen Einfluss aller anderen Variablen geschätzt. „Rein verfahrenslogisch werden [...] die empirischen Werte einer jeden unabhängigen Variable um diejenigen Anteile bereinigt, die durch lineare Effekte der anderen unabhängigen Variablen bestimmt werden, und wird sodann eine Regression der abhängigen Variable auf die nunmehr bereinigten (kontrollierten) unabhängigen Variablen durchgeführt“ (Urban & Mayerl, 2011, S. 86). Daraus ergibt sich eine einzige Schätzung für das gesamte Modell. Bei der *hierarchisch-sequenziellen Regressionsanalyse* werden die Prädiktoren jedoch nach und nach (nach der vorab definierten Reihenfolge) in die Berechnung des Gesamtmodells einbezogen, wobei für jede hinzugefügte Variable bzw. für jeden hinzugefügten Block ein weiteres Modell geschätzt wird. Mit dieser Vorgehensweise lässt sich überprüfen, welcher zusätzliche Gewinn durch die später hinzugefügten Prädiktoren und welche Änderung in der aufgeklärten Varianz (R^2) durch das neue Modell erzielt wird. Dies bietet einen grossen Vorteil gegenüber der simultanen Methode, da die Abhängigkeit der Schätzung einzelner Variableneffekte von anderen, im Regressionsmodell geschätzten Variableneffekten kontrolliert werden kann. Mit der hierarchischen Regressionsanalyse lassen sich so stabile wie auch instabile Effekte identifizieren¹³⁵, sowie auch unabhängige Variablen, die einen starken

¹³⁵ Wenn z.B. der Effekt des Geschlechts (unabhängige Variable) auf die Machbarkeitseinstellung (abhängige Variable) in jedem einzelnen Teilmodell mit dem gleichen Wert geschätzt wird, so zeigt sich dieser Effekt als äusserst stabil, da sich der Wert nicht verändert. Fällt er jedoch bei Einbezug einer Kontrollvariable (z.B. Berufserfahrung) ab, so ist dies ein Indiz für einen instabilen Geschlechtereffekt.

Effekt auf das Schätzergebnis für andere unabhängige Variablen haben (Bühner & Ziegler, 2009, S. 684 ff.; Grob, 2013; Kuckartz et al., 2010, S. 243 f.; Rudolf & Müller, 2004, S. 88 f.; Urban & Mayerl, 2011, S. 312 ff.).

In der vorliegenden Studie werden 12 unabhängige Prädiktorvariablen ins Analysemodell einbezogen. Diese 12 Prädiktoren lassen sich thematisch gruppieren und auf diese Weise besser in eine klare Reihenfolge bringen. Deshalb wurden sie blockweise anhand einer vordefinierten Chronologie – nach personalen, strukturellen und das VSG bewertenden Faktoren – in das Regressionsmodell eingeführt (vgl. Tabelle 3.4-3).

Tabelle 3.4-3: Hierarchisch-sequenzielle Regressionsanalyse – blockweise Einführung.

Block 1: Personale Faktoren
Geschlecht
Jahre Berufserfahrung
Block 2: Strukturelle Faktoren
Schulstufe
Wochenpensum
Klassengrösse
Anzahl SuS mit spezieller Förderung oder Lernzielbefreiung pro Klasse
Block 3: Integrationsbezogene Faktoren
Ressourcen (Skala)
Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen (Skala)
Unterrichtsanpassung (Skala)
Schulentwicklung (Skala)
Belastung (Skala)
Integrationswünschbarkeit (Skala)

Anmerkungen: SuS=Schülerinnen und Schüler; VSG=Volksschulgesetz.

Die Reihenfolge der Blöcke wurde entsprechend der ‚Stabilität der Faktoren über die Zeit‘ priorisiert (Grob, 2013): Im *ersten Block* wurden die personalen Faktoren (Geschlecht, Anzahl Dienstjahre) in die Schätzung aufgenommen, da diese zeitlich am stabilsten sind. Anschliessend wurde die Regressionsschätzung um die Variablen der strukturellen Faktoren aus dem *zweiten Block* (Schulstufe, Wochenpensum, Klassengrösse, Anzahl SuS mit spezieller Förderung oder Lernzielbefreiung pro Klasse) erweitert, welche insgesamt weniger zeitlich stabil sind als die Prädiktoren des ersten Blocks. Der *dritte Block* geht am Schluss in die Schätzung ein (integrationsbezogene Faktoren), da er aufgrund seines Einschätzungscharakters einer bestimmten Situation (der Umsetzung des VSG) am wenigsten stabil ist.

Für eine detaillierte Deutung der Ergebnisse wird neben der blockweisen Vorgehensweise ein *Modell mit strikter hierarchischer Einführung* der Prädiktorvariablen in die Regressionsanalyse (Schätzung von 12 Modellen) gerechnet. Diese Vorgehensweise erlaubt es, die Varianzanteile

zwischen den einzelnen Prädiktoren nach vordefinierten Reihenfolge differenziert zu betrachten. Zusätzlich werden im Rahmen der Modellstufen ebenfalls simultane Modelle gerechnet, die Informationen hinsichtlich der simultanen Schätzwerte (β -Werte) bieten. Die Reihenfolge der strikten hierarchischen Einführung der Variablen wurde auch wie voranstehend, entsprechend der ‚Stabilität der Faktoren über die Zeit‘ festgelegt: Der Prädiktor ‚Geschlecht‘ macht den Anfang (1), da er (normalerweise) das zeitlich stabilste Merkmal darstellt, gefolgt von (2) der Berufserfahrung, welche hoch mit dem Alter korreliert ($r=.80^{***}$) und deshalb zeitlich ebenfalls sehr stabil ist. Als nächstes wurde die Schulstufe (3) eingeführt, da die Ausbildung zur Kindergarten-, Primar- oder Sekundarlehrperson aus schulstruktureller Sicht zeitlich am frühesten erfolgt. Darauf folgt das Wochenpensum (4), das am Anfang des Schuljahres klar geregelt wird. Die Klassengrösse (5) wird zwar auch zum Schuljahresbeginn bestimmt, sie ist allerdings aufgrund kurzfristiger Ausfälle sowie Änderungen weniger stabil als das Wochenpensum. Die Anzahl SuS pro Klasse mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, Therapie oder Lernzielbefreiung (6) ist schliesslich eine Teilmenge der Klassengrösse. Ihre Bestimmung ist variabler als die Klassenzusammensetzung, weshalb sie nach der Klassengrösse ins Regressionsmodell eingeführt wurde. Im Anschluss werden alle Variablen, die mit der Einstellung zur integrativen Schulform zusammenhängen, aufgenommen. Die Ressourcen (7) stehen am Anfang, da sie die Einschätzung der zu Beginn der Umsetzung des VSG festgelegte Rahmenbedingungen darstellen. Die weiteren fünf Prädiktorvariablen sind im Gegensatz zu den Ressourcen keine ursächliche Prädiktoren, sondern Resultate der Verarbeitung der Kontextbedingungen. Eine klare Priorisierung dieser Variablen ist nicht möglich. Sie wurden folgendermassen in die Analyse eingeführt: (8) Bewertung der Zusammenarbeit, (9) die Anpassung des eigenen Unterrichts, (10) Schulentwicklung, (11) Belastung durch die Umsetzung der integrativen Massnahmen, und schliesslich (12) die allgemeine Integrationswünschbarkeit. Die Prädiktoren ‚Belastung‘ und ‚Integrationswünschbarkeit‘ bilden den Schluss, da diese Aussagen am subjektivsten gewertet werden können und deshalb am wenigsten Stabilität aufweisen.

Prüfung der Regressionsfunktion. Zur Überprüfung, wie gut die Regressionsfunktion das Gesamtmodell erklärt, werden zwei Gütemasse berechnet: (1) Das Bestimmtheitsmass R^2 und (2) die *F-Statistik*. Das (1) *Bestimmtheitsmass* R^2 ist eine standardisierte Grösse mit einem Wertebereich von 0 bis 1.0. Je höher der Anteil der erklärten Varianz, desto grösser R^2 . Würde R^2 (theoretisch) den Wert eins erreichen, würde dies bedeuten, dass die gesamte Streuung durch das Regressionsmodell erklärt würde (z.B. Kuckartz et al., 2010, S. 237 ff.; Rudolf & Müller, 2004, S. 45 ff.). Im Falle des in der Arbeit berechneten *simultanen Modells* würde dies

bedeuten, dass die Machbarkeit von Integration nach Einschätzung der Lehrpersonen genau durch die 12 Prädiktoren – und nur durch diese alleine – vorhergesagt werden. Ein solch perfekter Zusammenhang liegt, wie bereits erläutert, in den Human- und Sozialwissenschaften praktisch nie vor. Zumeist wird durch das Regressionsmodell lediglich ein gewisser Anteil der Gesamtvarianz der abhängigen Variable durch die Prädiktoren aufgeklärt, ein Teil bleibt jedoch ungeklärt. Für die Interpretation von R^2 werden in der vorliegenden Studie die Richtwerte von Cohen (1992) hinzugezogen (vgl. Tabelle 3.4-4).

Tabelle 3.4-4: Interpretation der Effektstärke in R^2 nach Cohen (1992, S. 159).

Effektstärke	Interpretation
$R^2 = 0.02$	Kleine Effektstärke
$R^2 = 0.13$	Mittlere Effektstärke
$R^2 = 0.26$	Grosse Effektstärke

R^2 = Bestimmtheitsmass

Ein Bestimmtheitsmass von bspw. 0.26, was nach Cohen der Schwelle zu einem grossen Effekt entspricht, würde somit bedeuten, dass 26 % der Gesamtvarianz der abhängigen Variable durch die Prädiktoren im Modell aufgeklärt werden. 74 % der Varianz in der abhängigen Variable werden jedoch nicht durch die Regressionsgleichung, sprich nicht durch diese Prädiktoren, erklärt. Bei der *blockweisen Vorgehensweise* werden mit der Aufnahme des 1. Blocks ins Regressionsmodell zunächst R_1^2 für die personalen Merkmale (Geschlecht, Jahre Berufserfahrung) ermittelt. Als Nächstes werden zusätzlich die Variablen des 2. Blocks (strukturelle Merkmale) und daraufhin diejenigen des 3. Blocks (bewertende Faktoren) in das Modell aufgenommen. Daraus resultiert R_2^2 und R_3^2 . Bei der Berechnung des *simultanen Modells* mit strikter Einführung der 12 Prädiktorvariablen wird zu jedem der 12 Modelle die Änderung von R^2 ausgegeben ($\Delta R_{1_2}^2$; $\Delta R_{2_3}^2$... $\Delta R_{11_12}^2$). Durch die (2) *F-Statistik* wird schliesslich varianzanalytisch überprüft, ob das Regressionsmodell signifikant ist und somit insgesamt einen Erklärungsbeitrag. Der Test prüft, ob die Zunahme von R^2 (ΔR_{12}^2 ... ΔR_{xy}^2) nur zufällig oder durch den tatsächlichen Zusammenhang der Daten zustande gekommen ist bzw. „ob die Vorhersage der abhängigen Variablen durch das Hinzufügen der unabhängigen Variablen verbessert wird“ (UZH, 2017). Liegt der p-Wert $\leq .05$, kann davon ausgegangen werden, dass der Zusammenhang statistisch signifikant ist und die Nullhypothese (Regressionskoeffizienten in der Grundgesamtheit = 0) wird verworfen (Rudolf & Müller, 2004, S. 45 ff.; Urban & Mayerl, 2011, S. 57 ff.; UZH, 2017).

Prüfung der Regressionskoeffizienten. Bei der Berechnung von *simultanen Modellen* werden zudem die standardisierten partiellen Regressionskoeffizienten *Beta* (β) geprüft. Diese sind

deshalb von Interesse, da sie aufgrund ihrer Standardisierung (Mittelwert = 0, Standardabweichung = 1) direkt miteinander vergleichbar sind. Sie zeigen die Zusammenhangsstärke mit der Kriteriumsvariable, unter Kontrolle für jeweils alle anderen, gleichzeitig eingeführten Effekte auf, und nehmen Werte zwischen -1.0 und +1.0 an, wobei der Wert 0 keinen Zusammenhang bedeutet. Anhand ihrer Werte lässt sich ablesen, welche Prädiktoren besser und welche schlechter für eine Vorhersage der Kriteriumsvariable geeignet sind. Das Vorzeichen zeigt die Richtung des Zusammenhangs an. Ist das Vorzeichen positiv, so lässt sich eine gleichgerichtete Aussage treffen (z.B. je höher der Vorbereitungsaufwand einer Lehrperson, desto belasteter ist sie). Umgekehrt bedeutet ein negatives Vorzeichen eine gegenläufige Tendenz (z.B. je besser die Zusammenarbeit zwischen den Lehrperson, desto geringer ihre Belastung). Bei der Prüfung des Betakoeffizienten wird für jeden Koeffizienten ein t-Test durchgeführt. Auch hier ist eine Signifikanz $\leq .05$ entscheidend. Durch das Konstanthalten bzw. Herauspartialisieren von Einflüssen dritter Variablen bei der Berechnung von simultanen Modellen bleiben geteilte Varianzanteile im Modell unsichtbar. Die partiellen Regressionskoeffizienten machen lediglich die alleinigen Effekte deutlich, anders bei der hierarchischen Regressionsanalyse, die derartige Überschneidungsbereiche bzw. nicht gleichzeitige Effekte aufdeckt. Durch die theoretische Priorisierung der Reihenfolge der eingeführten Variablen können geteilte Varianzanteile zugeordnet werden (z.B. Kuckartz et al., 2010; Raithel, 2008, S. 161; Rasch et al., 2014a, S. 104 ff.; UZH, 2017).

Prüfung der Modellvoraussetzungen. Für die Berechnung der linearen multiplen Regressionsanalyse müssen folgende Annahmen erfüllt sein: Die abhängige Variable muss (1) intervallskaliert und normalverteilt sein, die unabhängigen Variablen entweder intervallskaliert und normalverteilt, oder dichotom nominalskaliert. (2) Der Zusammenhang zwischen der Kriteriums- und Prädiktorvariable muss theoretisch linear sein (Linearität), (3) die Streuung der Residuen müssen für alle Werte der unabhängigen Variablen konstant sein (Homoskedastizität), (4) die Werte der unabhängigen Variablen und der Residuen müssen unabhängig voneinander zustande gekommen sein (Unabhängigkeit), und (5) die Fallzahl muss genügend gross sein (z.B. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2000, S. 38; Backhaus et al., 2011, S. 55ff.; Grob, 2013; Holtmann, 2010, S. 109 ff.; Raithel, 2008, S. 170 ff.; Rasch et al., 2014a, S. 108 f.; Rudolf & Müller, 2004, S. 44 ff.; Schwarz, 2010; Urban & Mayerl, 2011, S. 177 ff.). Die Modellvoraussetzungen für die Durchführung sind in der vorliegenden Studie erfüllt.

3.4.4 Pfadanalyse

Pfadanalysen als Teil der Kausalanalyse können als Erweiterung der multiplen Regressionsanalysen betrachtet werden. Folglich werden sie auch multivariate lineare Regression genannt. Während die multiple Regressionsanalyse davon ausgeht, dass eine Variable nur eine abhängige *oder* eine unabhängige Variable sein kann, kann sie in einem pfadanalytischen Modell *sowohl* abhängige *als auch* unabhängige Variable sein, d.h. sie kann in der Rolle einer Mediatorvariablen ins Modell aufgenommen werden. Mittels Pfadanalysen können somit komplexe Zusammenhangs- und Abhängigkeitsstrukturen betrachtet werden, was in den häufig komplexen sozialwissenschaftlichen Kontexten besonders wertvoll ist (z.B. Bühner & Küchenhoff, 2008; Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2011, S. 927 ff.; Geiser, 2010, S. 75 ff.). Bei Pfadmodellen wird zwischen drei Typen von Effekten unterschieden: (1) direkte, (2) indirekte und (3) totale Effekte: (1) *Direkte Effekte* zeigen einen direkten Einfluss einer Variable auf eine andere, ohne dass sie durch Drittvariablen unterbrochen werden. (2) *Indirekte Effekte* werden hingegen durch Drittvariablen beeinflusst und wirken somit nur indirekt – über sog. *Mediatorvariablen* (Baron & Kenny, 1986) – auf die Prognosevariable: Der Effekt der unabhängigen X-Variable wirkt zuerst auf eine Mediatorvariable Z und diese dann wiederum auf die abhängige Y-Variable. (3) Der *totale Effekt* zeigt schliesslich den Gesamteffekt, den eine unabhängige Variable (X) auf die abhängige Variable (Y) hat. Dementsprechend entspricht der totale Effekt auf Y der Summe der direkten und indirekten Effekte von der X-Variable auf die Y-Variable. Der Stör- oder Fehlerterm ε entspricht dem durch das Modell nicht erklärten Varianzanteil der jeweils betrachteten Variablen, sowie Messfehler der abhängigen Variablen. Die Werte der Fehlerterme zeigen die Varianz an. Subtrahiert man den Wert von 1, resultiert die durch die Variable aufgeklärte Varianz (R^2) (Bühner & Küchenhoff, 2008; Frein, Möller, Petermann & Wilpricht, 2007; Müller, 2007; Urban & Mayerl, 2007) (vgl. Abbildung 3.4-1).

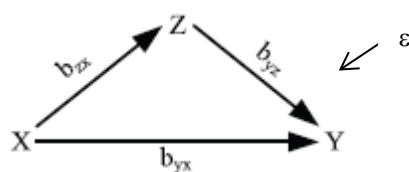


Abbildung 3.4-1: Effekte im Mediatormodell (Urban & Mayerl, 2007, S. 2), erweitert um den Störterm nach Bühner & Küchenhoff, 2008, S. 3.

Direkte Effekte (b_{zx})	= (1) Effekt von X auf Z (b_{zx})
	(2) Effekt von X auf Y (b_{yx})
	(3) Effekt von Z auf Y (b_{yz})
Indirekter Effekt $z_x \times y_z$	= direkter Effekt z_x x direkter Effekt y_z
Totaler Effekt y_x	= direkter Effekt y_x x indirekter Effekt $z_x \times y_z$
ε	= Störterm

Der Mediatorvariable Z kommt bei indirekten Effekten eine besondere Bedeutung zu, da sie gleichzeitig eine abhängige Variable (von X) und eine unabhängige Variable (von Y) ist (Müller, 2007; Urban & Mayerl, 2007). Liegt ein Mediatoreffekt vor, kann er entweder (a) totaler oder (b) partieller Natur sein. Beim (a) totalen Mediatoreffekt wird der Effekt von X auf Y vollständig durch Z mediiert. Es existiert somit nur ein indirekter Effekt von X auf Y (vgl. Abbildung 3.4-2). Beim (b) partiellen Mediatoreffekt wirkt der Effekt von X hingegen einerseits direkt auf Y , andererseits wird er durch Z mediiert. Somit existieren ein direkter *und* ein indirekter Effekt von X auf Y (vgl. Abbildung 3.4-3).

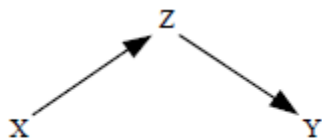


Abbildung 3.4-2: Totaler Mediatoreffekt (Urban & Mayerl, 2007, S. 1)

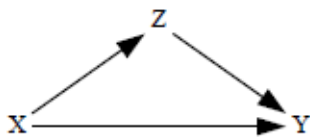


Abbildung 3.4-3: Partieller Mediatoreffekt (Urban & Mayerl, 2007, S. 1).

Mithilfe von Pfadanalysen lassen sich totale und partielle Mediatoreffekte untersuchen. Im Allgemeinen werden mit Pfadanalysen von vornherein formulierte Kausalhypothesen zur Erklärung von Variablenzusammenhängen geprüft. Da dabei alle Merkmalsbeziehungen als linear angenommen werden, ist die Pfadanalyse eng verwandt mit der Regressionsanalyse. Der Vorteil der Pfadanalyse besteht jedoch darin, dass sie ein klares theoretisches Vorverständnis erfordert, wodurch es zu einer Komplexitätszunahme des Sachverhalts kommt. Ausgangspunkt bei der Arbeit mit Pfadanalysen ist die Konstruktion eines *Pfadmodells*. Es werden Kausalhypothesen aufgestellt, welche Variablen durch welche weiteren Variablen kausal beeinflusst sein könnten. Diese vermuteten Beziehungen zwischen den Variablen werden in einem Pfaddiagramm grafisch dargestellt und mit Pfeilen zueinander in Beziehung gesetzt. Jeder Pfeil steht für einen Pfad, dem ein Pfadkoeffizienten β_i zugewiesen ist. Dieser entspricht dem standardisierten Regressionskoeffizient gemäss simultanen Regressionsschätzungen. Aus

diesem Modell werden sodann die zur Beschreibung des Kausalmodells nötigen Modellgleichungen abgeleitet (Aichholzer, 2017, S. 47 ff.; Bortz & Schuster, 2010, S. 435 ff.; Bühner & Küchenhoff, 2008; Eid et al., 2011, S. 927 ff.; Müller, 1972). Prinzipiell werden bei einer Pfadanalyse zwei Fragen angesprochen: (1) Sind die im Pfadmodell zusammengefassten Kausalhypothesen mit den empirischen Daten vereinbar? Dies betrifft die Frage nach der *Modellanpassungsgüte* – passt das Modell hinreichend auf die Daten? Liegt eine genug hohe Anpassungsgüte vor, kann das Modell als vorläufig bestätigt bzw. als nicht widerlegt gelten. (2) Bei der zweiten Frage geht es um die Richtung und den Beitrag der einzelnen Einflüsse. Dies betrifft wiederum die *Pfadkoeffizienten*. Da es sich bei den Pfadkoeffizienten um standardisierte partielle Regressionskoeffizienten handelt, sind sie miteinander vergleichbar. Der Koeffizient jeder unabhängigen Variable gibt (unter Konstanthaltung der anderen Prädiktorvariablen) seinen eigenständigen Beitrag zur Aufklärung der abhängigen Variablen an (Bortz & Schuster, 2010, S. 435 ff.; Frein et al., 2007). Je grösser der Wert des Pfadkoeffizienten, desto grösser die Bedeutung der jeweiligen Variable für die Erklärung der Zielvariable (Frein et al., 2007). In Anlehnung an Cohen (1992) gilt in der Regel ein Wert ab mindestens $\beta = .1$ als praktisch bedeutsam, was einem Anteil aufgeklärter Varianz von 1 % entspricht. Für die Durchführung von Pfadanalysen gelten dieselben Voraussetzungen wie für die Durchführung von multiplen Regressionen (vgl. Kap. 3.4.3).

Je nach Erkenntnisinteresse wird ein *saturiertes Modell* (auch *identifiziertes Modell* genannt) gerechnet. Nämlich dann, wenn nicht die Güte des Modells von Interesse ist, sondern die Effekte der einzelnen Merkmalskombinationen (Parameterschätzungen) – wenn also Hypothesen in Bezug auf einzelne Parameter getestet werden sollen. Man spricht von einem saturierten Modell, wenn ein Modell alle möglichen (direkten und indirekten) Effekte enthält und somit keine überprüfbaren Restriktionen für die Kovarianzstruktur der Variablen aufweist. Für alle theoretisch möglichen Effekte einer Variablenbeziehung können Koeffizienten berechnet werden. Es kommen also im Modell genauso viele Unbekannte vor wie Gleichungen, jede Variable ist mit jeder anderen Variable über einen Pfad verbunden. Das Modell passt somit perfekt auf die Daten (beobachtete und erwartete Häufigkeiten stimmen überein): Der χ^2 -Wert als Mass für den gesamthaften Misfit zwischen modellbasiert rekonstruierter Datenmatrix und der empirischen Datenmatrix beträgt null und hat null Freiheitsgrade, p beträgt eins, alle Residuen sind null. Die Werte sind somit zwar zur Bewertung der Modellgüte unbrauchbar, jedoch eignen sie sich, um die geschätzten Modellparameter (vor allem die geschätzten Pfadkoeffizienten) und die Varianzaufklärungsanteile (R^2) pro interessierende Variable zu untersuchen (Andress, 2010; Baltès-Götz, 2010; Eid et al., 2011, S. 936 ff.; Geiser, 2010, S. 79 ff.; Häder, 1996; Stein & Nehr Korn-Ludwig, 2007).

Zur Beantwortung der *dritten Forschungsfrage*¹³⁶, wurde ein solches saturiertes Pfadmodell gerechnet, da keine theoretischen Argumente dafür angeführt werden können, dass manche Prädiktoren aus dem Gesamtmodell einen Einfluss auf die Prognosevariable ‚Machbarkeit von Integration‘ haben und manche nicht. Alle Effekte sind theoretisch möglich. Ziel ist es, herauszufinden, welche Prädiktoren in welcher Weise (direkt oder indirekt) und mit welcher Stärke auf die ‚Machbarkeit von Integration‘ wirken. Aus theoretischen und empirischen Erkenntnissen sowie aus folgelogischen Überlegungen wird davon ausgegangen, dass personale sowie strukturelle Faktoren (Block 1 und 2) als unabhängige Variablen auf die Integrationswünschbarkeit- und -machbarkeitseinstellungen wirken, aber auch auf integrationsbezogene Einschätzungen der Voraussetzungen, Gegebenheiten bzw. Folgen der integrativen Schulform stehen (Block 3) (vgl. Abbildung 3.4-4). Diese bewertenden Faktoren können ihrerseits wiederum prädiktiv auf die Wünschbarkeit und Machbarkeit wirken, aber auch abhängige Variablen oder Mediatoren sein. Die Integrationswünschbarkeit wird separat als dritte Stufe im Pfadmodell platziert und kann somit ebenfalls als unabhängige, abhängige oder medierende Variable fungieren. Mit der separaten Platzierung soll die Frage verfolgt werden, ob ihre eine zentrale Mediatorrolle zukommt, wenn es um die Machbarkeitseinstellung geht. Die Integrationsmachbarkeitseinstellung stellt schliesslich die letzte Kriteriumsvariable dar. Damit ergibt sich folgende Wirkungsrichtung des Pfadmodells:

¹³⁶ Forschungsfrage 3: *Welche Einflüsse wirken direkt und welche indirekt – vermittelt über andere Faktoren – auf die Machbarkeitseinstellung von Integration?*

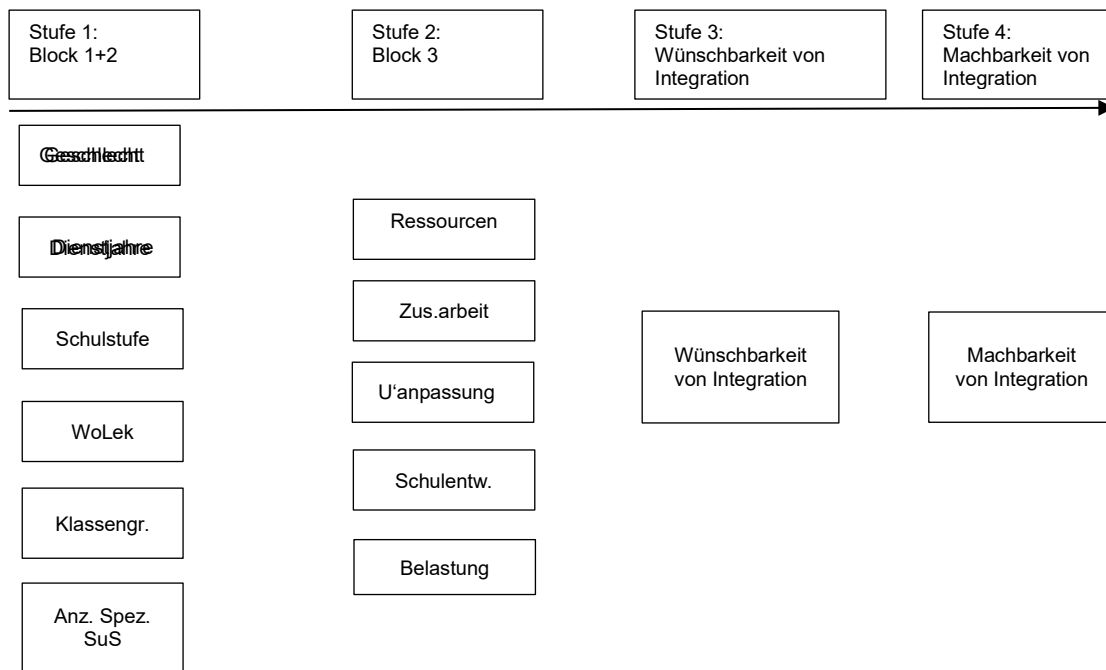


Abbildung 3.4-4: Wirkungsrichtung des Pfadmodells; WoLek=Wochenpensum, Klassengr.=Klassengröße, Anz.Spec-SuS=Anzahl SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder besonderem Bildungsbedarf pro Klasse, Zus.arbeit=Zusammenarbeit im Team, U'anpassung=Unterrichtsanpassung, Wünschbarkeit von Integration=Wünschbarkeit von schulischer Integration, Machbarkeit von Integration=Machbarkeit von schulischer Integration.

Pfadanalysen können entweder auf *manifest* oder auf *latenter* Ebene durchgeführt werden (Geiser, 2010, S. 75). Die vorliegenden Analysen wurden auf der Ebene von manifesten Variablen vorgenommen. Der Entscheid, auf dieser Ebene zu bleiben und keine Strukturgleichungsmodelle (SEM) mit latenten Variablen zu rechnen, basiert auf den Gegebenheiten der Daten. Für ein gutes Messmodell wird eine adäquate Anzahl (1) gegebener und (2) zu schätzender Fälle benötigt. (1) Die Stichprobe von 224 KLP ist für die Durchführung von Strukturgleichungsmodellen mit latenten Variablen zwar möglich, aber eher an der unteren Grenze (z.B. Boomsma & Hoogland, 2001; Hu, Bentler & Kano, 1992; Schumacker & Lomax, 2010, S. 42). Zudem sind (2) die vielen zu schätzenden Parametern (mit 12 Prädiktoren) im Strukturmodell und im Messmodell sehr hoch und komplex. Es wurde ein Messmodell erprobt, das jedoch wenig überzeugt hat und deshalb verworfen wurde. Die Gründe (1) und (2) haben schliesslich dafür gesprochen, in der vorliegenden Studie ein *manifestes Pfadmodell* einzusetzen.

3.4.5 Varianzkomponentenanalyse

Abschliessend wurde im Rahmen von Vertiefungsanalysen eine Varianzkomponentenanalyse vorgenommen. Das Ziel dieser Analyse besteht darin herauszufinden, ob bzw. in welchem

Ausmass sich die KLp in ihren Einstellungen bzgl. Wünschbarkeit sowie Machbarkeit von Integration unterscheiden. Handelt es sich eher um lehrpersonenindividuelle oder eher um (einzel-)schulkollektive Einstellungen? Unterscheiden sich die Schulen im Ausmass, in welchem ihre Lehrpersonen bestimmte Überzeugungen und Einstellungen teilen? Wie lassen sich mögliche Unterschiede erklären?

Die Varianzkomponentenanalyse (auch ‚hierarchisch-lineare Modelle‘ oder ‚Modelle mit Zufallskoeffizienten‘ genannt (Richter & Naumann, 2002)) findet ihre Anwendung bei geschachtelten Datenstrukturen. In sozialwissenschaftlichen und v.a. in erziehungswissenschaftlichen Forschungen verfügen viele Datensätze über eine solche hierarchische Struktur, da Variablen häufig übergeordneten Einheiten zugeordnet werden können: z.B. können Daten von Lehrpersonen nach Schulen oder Daten von Schülern nach Schulklasse und Schulen zusammengefasst werden (z.B. Ditton, 1998, S. 11ff.; Nezlek, 2008; Raudenbush & Bryk, 2002, S. 3 ff.; Snijders & Bosker, 1999, S. 6 ff.). Im Fall der vorliegenden Daten wird die Ebene der Lehrpersonen (Ebene 1) und diejenige der Schulen (Ebene 2), in welcher die Lehrpersonen arbeiten, einbezogen (vgl. Abbildung 3.4-5). Diese zwei Ebenen stehen in gewisser Abhängigkeit zueinander: Lehrpersonen derselben Schule haben dasselbe Schulumfeld, sie haben denselben Schulleiter, sie teilen gewisse Schulnormen etc. Es besteht deshalb die Möglichkeit, dass sich Lehrpersonen einer selben Schule ähnlicher sind als Lehrpersonen einer anderen Schule (Hartig, Jude & Wagner, 2008).

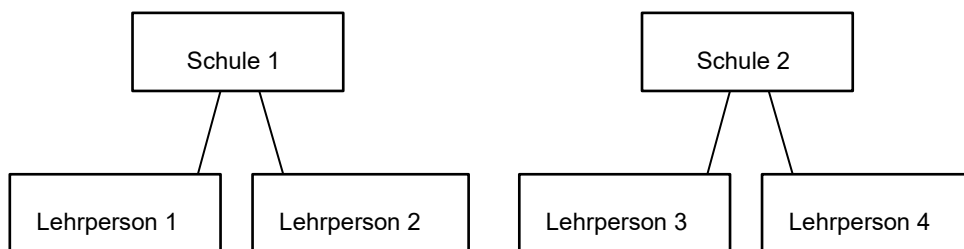


Abbildung 3.4-5: Hierarchische Strukturierung der Daten.

Mittels sogenannter Mehrebenenanalysen, zu welchen auch die Varianzkomponentenanalyse gehört, können derartige „Objekte verschiedener Ordnung gleichzeitig zum Gegenstand der Untersuchung werden“ (Hummell, 1972, S. 13). Die Varianz in den Einstellungen zur generellen Wünschbarkeit und Machbarkeit wird hierbei in Varianz zwischen den Schulen (Ebene 2) und in Varianz zwischen den Lehrpersonen innerhalb der Schulen (Ebene 1) aufgeteilt. Damit

wird mittels Varianzkomponentenanalyse der jeweilige Varianzanteil in den abhängigen Variablen ‚Wünschbarkeit‘ bzw. ‚Machbarkeit‘ bezüglich einer oder mehrerer Zufallsvariable(n) (hier: Schul-ID) geschätzt.

Das Verfahren der Varianzkomponentenanalyse gehört zu der ‚Familie‘ der Varianzanalyse. Im Vergleich zur ‚klassischen‘ Methode nach Fischer (vgl. ANOVA, Kap. 3.4.1), bei welcher eine Zerlegung von Quadratsummen vorgenommen wird, wird bei Varianzkomponentenmodellen nach der ‚neueren‘ Methode des ‚Allgemeinen Linearen Modells‘ (ALM) vorgegangen, dessen Grundlage die Korrelations- und Regressionsrechnung ist (z.B. Garson, 2012, S. 5). Es gibt vier verschiedene Methoden zur Schätzung der Varianzkomponenten¹³⁷. Hier wurde die MINQUE-Methode¹³⁸ (Quadratischer unverzerrter Schätzer mit minimaler Norm) eingesetzt, da sie sich aufgrund ihrer Robustheit gegen unterschiedliche Teilsamplegrößen (unterschiedliche Anzahl KLP in den verschiedenen Schulen) für die vorliegenden Daten besonders eignet (Garson, 2012, S. 13). Mithilfe der VARCOMP-Prozedur von SPSS wird untersucht, wie viel Varianz der Wünschbarkeits- bzw. Machbarkeitseinschätzung von Integration auf welcher Ebene (KLP, Schule) liegt.

Der *Varianzanteil* berechnet sich als Quotient der geschätzten Varianzkomponenten und der Summe aller geschätzten Varianzkomponenten. Multipliziert mit 100 wird der prozentuale Varianzanteil ausgegeben (Bühl, 2014, S. 547).

$$\text{Varianzanteil} = \frac{\text{geschätzte Varianzkomponente}}{\text{Summe aller geschätzten Varianzkomponenten}} \times 100$$

Da bei der MINQUE-Methode ausschliesslich die geschätzten Varianzkomponenten ausgewiesen werden, wird zur Überprüfung der Signifikanz der geschätzten Varianzkomponenten das Schätzverfahren bzw. die *Maximum-Likelihood-Methode (ML)* hinzugezogen. Diese gibt neben den geschätzten Varianzkomponenten auch eine Varianz-Kovarianzmatrix aus, welche eine statistische Absicherung der Komponentenschätzer (gegen null) erlaubt. Die Signifikanz

¹³⁷ (1) MINQUE-Methode (quadratischer unverzerrter Schätzer mit minimaler Norm), (2) ANOVA (Varianzanalyse), (3) Maximum Likelihood-Methode (ML), (4) eingeschränkte Maximum Likelihood (REML) (Garson, 2012, 13 ff.; IBM, 2010, S. 32).

¹³⁸ Mit der MINQUE-Methoden „werden Schätzer berechnet, die invariant in Bezug auf die festen Effekte sind. Wenn die Daten normalverteilt und die Schätzungen korrekt sind, liefert diese Methoden die kleinste Varianz für alle unverzerrten Schätzer. Sie können eine Methode für die a-priori-Gewichtung der Zufallseffekte auswählen“ (IBM, 2010, S. 35).

bzw. Prüfgrösse des t-Tests berechnet sich als Quotient der geschätzten Varianzkomponenten und des geschätzten asymptotischen Standardfehlers (Langer, 2009, S. 256):

$$\text{Prüfgrösse} = \frac{\text{geschätzte Varianzkomponente}}{\text{geschätzter asymptotischer Standardfehler}}$$

Während die geschätzten Varianzkomponenten von SPSS ausgegeben werden, muss der geschätzte asymptotische Standardfehler erst bestimmt werden. Er berechnet sich als Wurzel der geschätzten Varianz der Komponentenschätzer, wobei diese der Hauptdiagonale¹³⁹ der von SPSS ausgegebenen asymptotischen Kovarianzmatrix entspricht (Langer, 2009, S. 256):

$$\text{Geschätzter asymptotischer Standardfehler} = \sqrt{\text{geschätzte Varianz der Komponentenschätzer}}$$

Für die statistische Signifikanz der Prüfgrösse wird schliesslich die T-Verteilungs-Tabelle hinzugezogen (z.B. Backhaus et al., 2011, S. 566; Fahrmeir, 2011, S. 584). Sie zeigt die Werte der Teststatistik für eine Normalverteilung und die dazu üblichen Signifikanzgrenzen an: Eine Prüfgrösse > 1.96 korrespondiert mit $p < .05$, eine Prüfgrösse > 2.58 korrespondiert mit $p < .01$, und eine Prüfgrösse > 3.29 korrespondiert mit $p < .001$ (vgl. Tabelle 3.4-5).

Tabelle 3.4-5: z-Teststatistik und die dazu üblichen Signifikanzgrenzen (in Anlehnung an Gygax, 2003, S. 6).

	Werte		
Signifikanzgrenze (zweiseitig)	$p < .05$	$p < .01$	$p < .001$
Prüfgrösse (z- Teststatistik)	1.96	2.58	3.29

Anmerkung: p=Signifikanzniveau.

3.4.6 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015)

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) wurde schliesslich für die Auswertung der drei offenen Fragen zu Chancen, Herausforderungen und Gelingensbedingungen des schulischen Integrationskonzepts angewendet (vgl. Kap. 3.3.1). Das Ziel dieses Verfahrens besteht

¹³⁹ Als Hauptdiagonale werden die Werte einer Matrix verstanden, welche auf der Diagonalen von oben links nach rechts unten stehen (Dolic, 2004, S. 49).

darin, durch ein systematisches, regel- und theoriegeleitetes Auswertungsverfahren „Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation [zu] ziehen“ (Mayring, 2015, S. 13). Mayring differenziert hierbei drei Grundformen: (1) Zusammenfassung, (2) Explikation und (3) Strukturierung. Die dritte Grundform lässt sich zudem in vier Unterformen unterteilen: (3a) formale Strukturierung, (3b) inhaltliche Strukturierung, (3c) typisierende Strukturierung und (3d) skalierende Strukturierung. In der vorliegenden Studie wurde eine *inhaltliche Strukturierung* (3b) vorgenommen. Ziel dieser Strukturierungsart ist es, bestimmte Aspekte unter vorher festgelegten Kriterien aus den Daten herauszufiltern und zu strukturieren. Dies erfolgt hier anhand eines deduktiv (theoriegeleitet) und induktiv erstellten Kategoriensystems (vgl. Anhang E). Alle Textbestandteile, die im Kategoriensystem durch die Kategorien thematisiert werden, werden regelgeleitet aus dem Datenmaterial herausgefiltert und strukturiert. Für die Auswertung der offenen Antworten in der vorliegenden Studie wurde nach folgendem Ablaufmodell vorgegangen (Mayring, 2015, S. 97ff.):

- (1) Zu Beginn wurden die *Analyseeinheiten* festgelegt. Die ‚Proposition‘ wurde als *Kodiereinheit* (der kleinste Materialbestandteil, der ausgewertet werden darf), und das gesamte Material der drei Fragen als *Kontexteinheit* (der grösste Textbestandteil, welcher einer Kategorie zugeordnet werden kann), definiert. Kodiert wurden nur jene Aussagen, die eindeutig den Chancen, Herausforderungen oder Gelingensbedingungen bei der Umsetzung der schulischen Integration im Rahmen des Volksschulgesetzes zugeordnet werden konnten. Bei unklaren Aussagen oder Stichworten, wurden die Einheiten nicht kodiert.
- (2) In einem nächsten Schritt wurden aufgrund des Erkenntnisinteresses der Arbeit und des theoretischen Hintergrunds die zwei zentralen *Strukturierungsdimensionen* festgelegt: *Wünschbarkeit von Integration* und *Machbarkeit von Integration*.
- (3) Es wurden Kategorien und Unterkategorien definiert und schliesslich ein *Kodierraster* erstellt. Die (Unter-)Kategorien sind nach den drei Ebenen des Bildungssystems strukturiert. Die Grobstruktur des Rasters ist in Tabelle 3.4-6 dargestellt.
- (4) Die Kategorien und Unterkategorien wurden genau *definiert* und mit konkreten *Ankerbeispielen* angeführt. Für Abgrenzungsprobleme wurden *Kodierregeln* festgelegt (Kodierleitfaden: vgl. Anhang F).
- (5) Eine erste *Probekodierung* wurde vorgenommen: Ein Ausschnitt der Daten wurde herangezogen und die Aussagen der Lehrpersonen auf eine eindeutige Zuordnung zu den Kategorien überprüft.
- (6) Dabei wurden die deduktiv definierten *Kategorien* (wenn nötig) *überarbeitet*: Es wurden induktiv neue Kategorien gebildet und das Kodierraster sowie der Kodierleitfaden angepasst. Nicht verwendete Kategorien wurden aus dem Kategoriensystem entfernt.

- (7) Die Aussagen der Lehrpersonen wurden schliesslich Zeile für Zeile durchgearbeitet, kodiert und in das Kodieraster übertragen (*Hauptmaterialdurchlauf*). Abschliessend wurden die Kodierungen und die Zuordnungen erneut überprüft.
- (8) Die *Ergebnisaufbereitung* erfolgte nach dem konkreten Ablaufmodell der inhaltlichen Strukturierung: Das in Form von Paraphrasen extrahierte Material wurde zuerst pro Unterkategorie, dann pro Hauptkategorie zusammengefasst.

Tabelle 3.4-6: Grobstruktur des Kodierasters.

Fragestellung	Dimension	Kategorien
Wo sehen Sie aus Ihrer Schul- und Unterrichtsperspektive die grössten Chancen bei der Umsetzung der integrativen Schulform des neuen Volksschulgesetzes?	Wünschbarkeit von Integration	<i>Makroebene:</i> Werthaltungen / normative Chancen
		<i>Mesoebene:</i> Zusammenarbeit / Austausch mit Lp
		<i>Mikroebene:</i> Unterricht Lehrperson Schülerinnen und Schüler
		Diverses
		Keine Chancen
Welches sind für Sie die grössten Herausforderungen/Stolpersteine bei der innerschulischen und unterrichtsbezogenen Umsetzung der integrativen Schulform des neuen Volksschulgesetzes?	Machbarkeit von Integration	<i>Makroebene:</i> Ressourcen Integrationsauftrag Reformumsetzung Aus- & Weiterbildung Lp Lehrerberuf Administration
Welches sind Ihrer Ansicht nach die entscheidenden Gelingensbedingungen für die Umsetzung einer integrativen Volksschule?		<i>Mesoebene:</i> Strukturelle Faktoren Zusammenarbeit Schulentwicklung Schulische Organisation Weitere Stakeholder (Eltern, Soz.arbeiter etc.)
		<i>Mikroebene:</i> Unterricht Lehrperson
		Diverses

3.5 Umgang mit fehlenden Werten

In den meisten (sozialwissenschaftlichen) Studien treten *fehlende Werte* in den Datensätzen auf (z.B. Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007; Spiess, 2010). Grundsätzlich lassen sich zwei Formen des Nichtantwortens unterscheiden: Unit-Nonresponse und Item-Nonresponse. Während bei der *Unit-Nonresponse* der Proband gar nicht reagiert (z.B. Nichtausfüllen des gesamten Fragebogens), werden bei der *Item-Nonresponse* einzelne Fragen bzw. Items nicht beantwortet. Dementsprechend liegt bei den letztgenannten Befragten kein voll-

ständiger Datensatz vor (z.B. Göthlich, 2007; Schafer & Graham, 2002; Spiess, 2010). Innerhalb der Item-Nonresponse lassen sich verschiedene Spezialformen differenzieren, so auch das *Missing by Design*¹⁴⁰. Bei dieser Form werden einzelne Items nicht erhoben, da eine Gruppe von Probanden die Fragen nicht beantworten *kann*. Im vorliegenden Datensatz tritt diese Situation bei den Fragen zu den schulischen bzw. unterrichtsbezogenen Veränderungen seit der Umsetzung der integrativen Massnahmen auf (Items zu den Skalen ‚Zusammenarbeit‘, ‚Unterrichtsanpassung‘ und ‚Schulentwicklung‘¹⁴¹). Diese Fragen konnten KLP, die aufgrund ihrer Anzahl berufspraktischer Jahre die Situation *vor* der Umsetzung nicht kennen, nicht beantworten. Die Gründe für die fehlenden Werte dieser Art sind entsprechend bekannt. Bei anderen Spezialformen der Nichtantwort sind sie hingegen nicht eindeutig¹⁴². Das Problematische am Nichtkennen der Gründe ist, dass sie für das Erkenntnisinteresse der Befragung wichtige Information beinhalten können, aber nicht unbedingt müssen. So kann bspw. die Partizipation an einer Befragung verweigert werden, da Versuchsteilnehmer gewisse Informationen nicht der Öffentlichkeit preisgeben möchten. Zum Beispiel möchte eine Schule nicht an einer Befragung zur integrativen Schulform teilnehmen, weil sie bis anhin keine solche schulische Integration praktizierte. Der Grund des Nichtantwortens würde hier mit den abgefragten Items in engem Zusammenhang stehen (Göthlich, 2007). Auf der anderen Seite kann „ein fehlender Antwortwille [...] auf einen mangelnden Anreiz zurückzuführen sein, wenn der Aufwand des Antwortens in keinem akzeptablen Verhältnis zum wahrgenommenen Nutzen steht. Er ist dann aber nicht zwangsläufig mit den abgefragten Variablen korreliert“ (Göthlich, 2007, S. 120). Die fehlenden Werte lassen sich also grundsätzlich danach unterscheiden, ob sie systematisch mit anderen Variablen der Analysen konnotiert sind, oder ob sie rein zufällig, unabhängig von anderen Variablen, sind. Rubin (1976) unterscheidet in diesem Zusammenhang drei Missing-Mechanismen: *Missing Completely At Random* (MCAR), *Missing At Random* (MAR) und *Missing Not At Random* (MNAR).

Mit fehlenden Werten kann auf verschiedene Weise verfahren werden. Bei den vorliegenden Analysen mittels SPSS wurde das klassische ‚*Pairwise Deletion*‘-Verfahren (auch ‚paarweiser Ausschluss von Fällen‘ oder ‚Available-Case Analysis‘ genannt) angewendet¹⁴³. Diese Methode wird häufig für die Berechnungen von Kovarianz- und Korrelationsmatrizen eingesetzt,

¹⁴⁰ Die anderen drei Spezialformen der Item-Nonresponse betreffen Längsschnittuntersuchungen (*Wave-Nonresponse* und *Dropouts*) oder clusterbedingtes Nichtantworten (*Observation-Nonresponse*) (Göthlich, 2007).

¹⁴¹ Die betroffenen Skalen weisen dieselben Ursprungskodierungen sowie gleiche Mittelwerte auf.

¹⁴² Z.B.: Einzelne Fragen oder Seiten werden irrtümlicherweise übersehen, Nicht-Erreichbarkeit des Probanden bei Telefonumfragen, alle Antwortmöglichkeiten bei geschlossenen Antwortformaten sind für den Proband unpassend etc. (Göthlich, 2007).

¹⁴³ Weitere Verfahren sind: Listwise-Deletion (klassisches Verfahren), imputationsbasierte Verfahren oder modellbasierte Verfahren (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein und Köller, 2007). Der Umgang mit fehlenden Werten wird u.A. in folgenden Quellen diskutiert: Graham (2009); Lüdtke et al. (2007); Peugh und Enders (2004); Pigott (2001); Rohrschneider (2007, 28 ff.); Roth (1994); Schafer und Graham (2002); Spiess (2010).

an denen viele lineare Modelle (z.B. lineare Regression) anknüpfen. Zur Berechnung jeder Korrelation wird eine Korrelationsmatrix sämtlicher Personen einbezogen, die auf den jeweils untersuchten zwei Variablen keine fehlenden Werte aufweisen. Es werden somit lediglich einzelne Fälle von Variablen mit fehlenden Werten aus den Analysen ausgeschlossen. Der Vorteil dieses Verfahrens besteht deshalb darin, dass jeweils die maximal verfügbaren Informationen genutzt werden. Dies führt jedoch gleichzeitig dazu, dass die einzelnen Schätzungen auf unterschiedlichen Teilstichproben beruhen (Baltes-Götz, 2013; Engel, 1998, S. 209 f.; Lüdtke et al., 2007). Voraussetzung für konsistente Schätzer mittels Pairwise-Deletion-Verfahrens ist die MCAR-Annahme. Little (1988, 1992) entwickelte ein Testverfahren zur Überprüfung der MCAR-Annahme, das heute mittels SPSS (Prozedur MVA) untersucht werden kann. Der Test gleicht dem χ^2 -Unabhängigkeitstest (Rohrschneider, 2007, S. 23). Für p-Werte über .05 wird die Nullhypothese angenommen (Hypothese, dass die Daten komplett zufällig fehlen) und die fehlenden Werte können dann mit gewisser Sicherheit als MCAR angenommen werden. Die Analyse der Struktur der fehlenden Werte in den vorliegenden Analysen ergibt, dass die fehlenden Werte als MCAR angenommen werden können ($\chi^2=133.372$, $df=114$, $p>.05$).

Bei der Pfadanalyse mittels MPlus kam das *Full-Information-Maximum-Likelihood-Prinzip (FIML)* zur Behandlung von fehlenden Werten zum Einsatz. Bei diesem Verfahren werden alle vorhandenen Daten genutzt und die interessierenden Parameter für die Stichprobe geschätzt: „Im Schätzverfahren wird fallweise, also separat für jeden Fall, der Likelihood-Wert für die beobachteten Daten ermittelt, wobei in die Likelihood-Funktion (die es zu maximieren gilt) alle Daten einbezogen werden, die für den jeweiligen Fall vorliegen“ (Urban & Mayerl, 2014).

4 ERGEBNISSE

Das Ergebniskapitel gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil werden die Ergebnisse der quantitativen Analysen der Studie präsentiert (vgl. Ausführungen zu Kap. 4.1 bis Kap. 4.5). Im zweiten Teil werden die Ergebnisse der qualitativen Auswertungen der offenen Fragen dargestellt (vgl. Kap. 4.6). Die quantitativen Analysen bilden den Kern der Arbeit und werden im Folgenden entlang der Forschungsfragen präsentiert: In Kapitel 4.1 wird auf der Ebene von Einzelitems aufgezeigt, für wie wünschbar und machbar die KLp die schulische Integration einschätzen. In Kapitel 4.2 wird anhand der Ergebnisse der Regressionsanalyse die zweite Forschungsfrage, ob es eher personale, strukturelle oder das schulische Integrationskonzept bewertende Aspekte sind, die die Urteile der KLp zur Machbarkeit von schulischer Integration beeinflussen, fokussiert. In Kapitel 4.3 wird sodann anhand der Ergebnisse der Pfadanalyse die Art der Einflüsse (direkt / indirekt) untersucht (Forschungsfrage 3)¹⁴⁴. Kapitel 4.4 fasst die Hauptergebnisse zusammen. Abschliessend wird im Rahmen von Vertiefungsanalysen die Frage erörtert, in welchem Ausmass es sich bei den Einstellungen eher um lehrpersonenindividuelle oder um (einzel-)schulkollektive Einstellungen handelt (vgl. Kap. 4.5).

4.1 Einstellungen der Klassenlehrpersonen zur integrativen Schulform

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage dargestellt. Anhand von Einzelitems (vgl. Kap. 4.1.1, Kap. 4.1.2) sowie Skalen (vgl. Kap. 4.1.3) wird aufgezeigt, wie die KLp über die integrative Schulform im Allgemeinen, über die Machbarkeit, sowie integrationsbezogene Variablen denken. Bei jedem Item bzw. zu jeder Skala wird zudem herausgearbeitet, ob sich Gruppenunterschiede bzgl. personalen (Geschlecht, Jahre Berufserfahrung/Dienstjahre) und strukturellen Faktoren (Schulstufe, Wochenpensum, Klassengrösse, Anzahl SuS mit besonderem Förderbedarf, Therapie oder Lernzielbefreiung) zeigen¹⁴⁵. Die *Gesamtstichprobe beträgt 224 KLp* (vgl. Kap. 3.2). Fällt die Stichprobe (n) bei einzelnen Items kleiner aus, sind die fehlenden KLp's als Missings zu verstehen.

¹⁴⁴ Die Bedeutung der Integrationswünschbarkeit im Machbarkeitskontext (Forschungsfrage 4) wird sowohl in Kapitel 4.2 als auch in Kapitel 4.3 herausgearbeitet.

¹⁴⁵ Die Auswahl der Gruppierungseigenschaften wurden aus den theoretischen Erkenntnissen (deduktiv) und anhand der Datengrundlage (induktiv) abgeleitet.

4.1.1 Wünschbarkeit und Machbarkeit von schulischer Integration

Für die meisten KLP ist Integration grundsätzlich wünschbar (81 %, n=180) und unter optimalen Voraussetzungen (z.B. genügend Ressourcen, Aus- und Fortbildung) umsetzbar (88 %, n=195) (vgl. Abbildung 4.1-1)¹⁴⁶. Wird jedoch nach der konkreten Umsetzbarkeit von Integration gefragt, so sinkt die Zustimmung um mehr als die Hälfte: ‚Nur‘ noch 38 % (n=84) der KLP sind der Meinung, dass Integration unter den gegebenen Voraussetzungen machbar ist (vgl. Tabelle 4.1-1). Weibliche KLP, KLP der Unterstufe sowie KLP mit mehr als fünf SuS mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung pro Klasse (Spez.-SuS/KI) sind der Wünschbarkeit sowie der Machbarkeit von Integration gegenüber (tendenziell) positiver eingestellt als männliche KLP, KLP der Sekundarstufe oder KLP fünf oder weniger Spez.-SuS/KI¹⁴⁷. Dabei ist zu beachten, dass insbesondere beim Geschlecht der Lehrpersonen und der Schulstufe von einem Konfundierungseffekt ausgegangen werden muss, der in den späteren Analysen genauer untersucht wird¹⁴⁸ (vgl. Kap. 4.2.2). Das Dienstalter hat keine Bedeutung, wenn es um die allgemeine Wünschbarkeit von Integration geht, wohl aber, wenn es sich um die Realisierbarkeit von Integration handelt: Dienstjüngere sehen der Machbarkeit von Integration positiver entgegen als dienstältere KLP. Das Wochenpensum und die Klassengrösse ist für die Beurteilung nicht relevant (vgl. Tabelle 4.1-1).

¹⁴⁶ Hinzugezogene Antwortformate bei positiven Formulierungen im Text: „Ich stimme voll und ganz zu“, „Ich stimme zu“, „Ich stimme eher zu“ (blaue Einfärbung in den Abbildungen). Negative Formulierungen beziehen sich auf die Antwortformate „Ich stimme eher nicht zu“, „Ich stimme nicht zu“, „Ich stimme überhaupt nicht zu“ (rote Einfärbungen in den Abbildungen).

¹⁴⁷ Die Variablen ‚Jahre Berufserfahrung‘, ‚Wochenpensum‘, ‚Klassengrösse‘ und ‚Anzahl SuS mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung‘ wurden zwecks Gruppenbildung dichotomisiert. Referenzgrösse für die Teilung in zwei Gruppen bildete der Median:

- Jahre Berufserfahrung: ≤ 12.5 Jahre Berufserfahrung vs. > 12.5 Jahre Berufserfahrung
- Wochenpensum: < 26 Lektionen pro Woche vs. ≥ 26 Lektionen pro Woche
- Klassengrösse: < 20 Lernende pro Klasse vs. ≥ 20 Lernende pro Klasse
- Anzahl SuS mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung: ≤ 5 Spez.SuS/KI vs. > 5 Spez.SuS/KI

¹⁴⁸ Unter einem *Konfundierungseffekt* versteht man in empirischen Studien einen Störfaktor, der mit zwei Variablen in Beziehung steht und deren Effekt mitbestimmt. Diese Störvariable kann bei der Interpretation von Effekten zu Verfälschungen führen (z.B. Nachtigall, Suhl und Steyer, 2000).

Die vorliegende Datenstruktur zeigt: Auf der Kindergartenstufe unterrichten ausschliesslich Frauen (100 % vs. 0 %), auf der Unter- bzw. Mittelstufe mehrheitlich Frauen (US: 88.7 % ♀ vs. 11.3 % ♂; MS: 68.1 % ♀ vs. 31.9 % ♂) (vgl. Tabelle 3.2-2). Diese Unterrepräsentation der männlichen KLP auf den unteren Schulstufen weist auf eine Konfundierung von ‚Geschlecht‘ und ‚Schulstufe‘ hin.

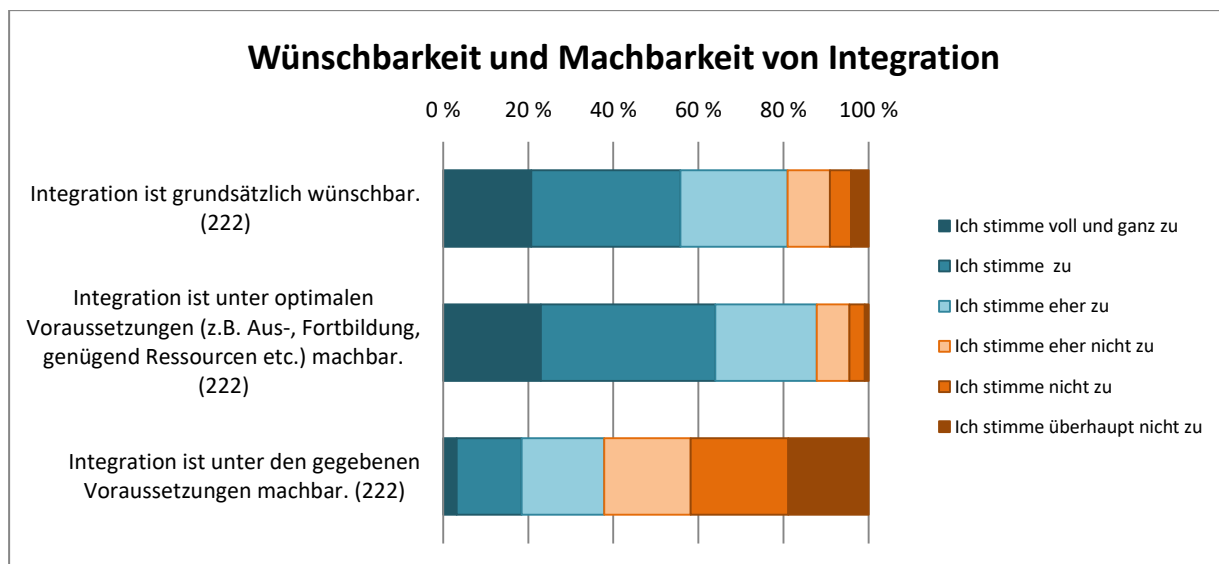


Abbildung 4.1-1: Aussagen der Klassenlehrpersonen über die Wünschbarkeit und Machbarkeit von schulischer Integration; (n)=Anzahl Klassenlehrpersonen; N=224 Klassenlehrpersonen, Missings=2.

Tabelle 4.1-1: Statistische (bivariate) Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Wünschbarkeit vs. Machbarkeit.

Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu?	Unterschied bzgl.	Gruppe	U	p	n	v
Integration ist grundsätzlich wünschbar.	Geschlecht	♀ > ♂	4815	(*)	222	.22
	Stufe	US > Sek	1942.5	*	153	.18
	Anz. Spez.SuS /KI	≤5 < >5	3247.5	*	181	.26
Integration ist unter optimalen Voraussetzungen machbar.	Geschlecht	♀ > ♂	4605.5	*	222	.29
	Dienstjahre	≤12.5 > >12.5	5141.5	*	222	.23
	Stufe	US > Sek	1889	*	153	.15
	Anz. Spez.SuS /KI	≤5 < >5	3320.5	*	181	.19
Integration ist unter den gegebenen Voraussetzungen machbar.	Geschlecht	♀ > ♂	4260	**	222	.22
	Dienstjahre	≤12.5 > >12.5	5259.5	(*)	222	.21
	Stufe	Kiga > Sek	628	**	123	.23
		US > Sek	1798	**	153	
	Anz. Spez.SuS /KI	≤5 < >5	3264	*	181	.30

Anmerkungen: Gruppe=Gruppenunterschiede; <=„weniger Zustimmung als...“ (tieferer mittlerer Rang als...); >=„mehr Zustimmung als...“ (höherer mittlerer Rang als...); U=Wert Mann-Whitney-U; p=Irrtumswahrscheinlichkeit: (*)=p≤.08, *=p≤.05; **=p≤.01, ***=p≤.001; n=Anzahl Klassenlehrpersonen insgesamt; v=Cramers-V; Stufe=Schulstufenunterschied, Anz. Spez.-SuS/KI=Anzahl Schülerinnen und Schüler mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung pro Klasse; Kiga=Kindergartenstufe, US=Unterstufe, Sek=Sekundarstufe I; ♀=weiblich, ♂=männlich; ≤12.5=weniger gleich 12.5 Jahre Berufserfahrung; >12.5=mehr als 12.5 Jahre Berufserfahrung; ≤5=weniger gleich 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse; >5= mehr als 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse.

Vier von fünf KLP (81 %, n=180) schätzen Integration also als wünschbar ein, aber ‚nur‘ knapp zwei von fünf KLP (38 %, n=84) unter den gegebenen Voraussetzungen als realisierbar. betrachtet man dies etwas genauer, zeigt sich, dass 82 (45.6 %) von den 180 integrationsbefürwortenden KLP Integration *sowohl* als wünschbar *als auch* als machbar beurteilen. Etwas mehr als die Hälfte von ihnen (54.5 %, n=98) beurteilt sie hingegen *als wünschbar, aber nicht machbar*. 42 KLP lehnen das integrative Konzept per se ab (vgl. Abbildung 4.1-2).

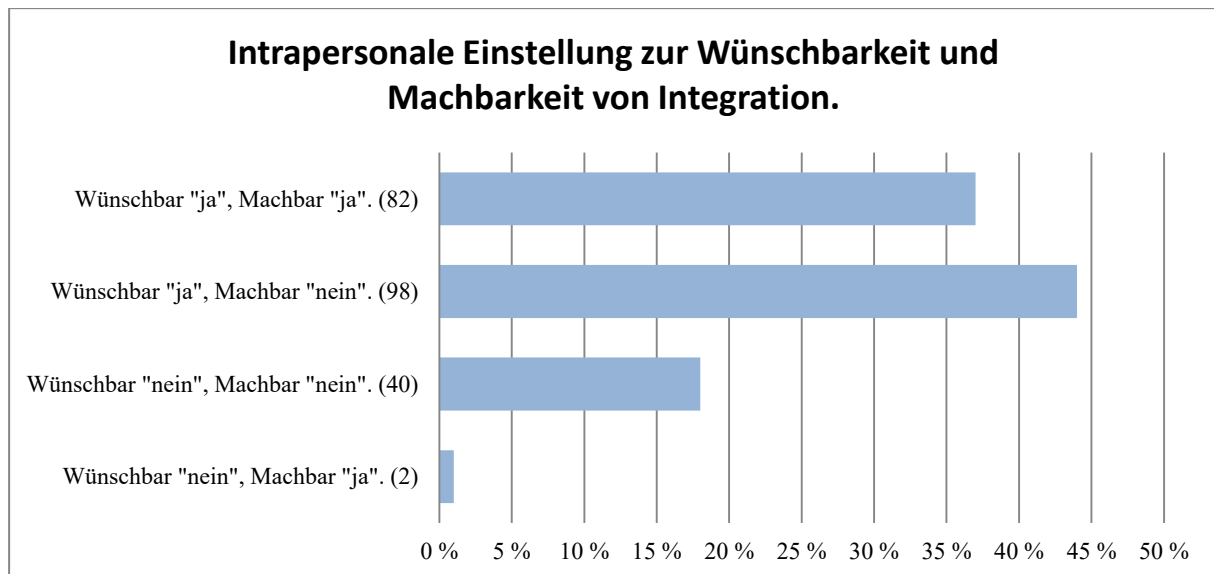


Abbildung 4.1-2: Intrapersonale Aussagen der Klassenlehrpersonen über die Wünschbarkeit und Machbarkeit von Integration; „Ja“=Zustimmung bei den Fragen nach der Wünschbarkeit und/oder Machbarkeit von Integration unter den gegebenen Voraussetzungen (hinzugezogenen Antwortformate: ich stimme eher zu, ich stimme zu, ich stimme voll und ganz zu); „nein“=Ablehnung bei den Fragen nach der Wünschbarkeit und/oder Machbarkeit von Integration unter den gegebenen Voraussetzungen (hinzugezogenen Antwortformate: ich stimme überhaupt nicht zu, ich stimme nicht zu, ich stimme eher nicht zu); (n)= Anzahl Klassenlehrpersonen.

Welche Merkmale weisen KLP auf, die Integration (1) als wünschbar *und* machbar, (2) als wünschbar *aber nicht* machbar oder (3) als *weder* wünschbar *noch* machbar, beurteilen¹⁴⁹? Der Chi²-Test zeigt, dass es vom Geschlecht ($\chi^2(2, 220)=9.27, p=.01^{**}, v=.21$), vom Dienstalter ($\chi^2(2, 220)=7.31, p<.05^*, v=.18$) und der Schulstufe ($\chi^2(6, 220)=18.72, p<.01^{**}, v=.21$) abhängt, zu welcher der zuvor genannten drei Gruppen man gehört. Das Wochenpensum, die Klassengrösse und die Anzahl Spez.-SuS pro Klasse sind in diesem Zusammenhang nicht von Relevanz. Dennoch zeigt sich auch hinsichtlich zweier Merkmale eine deskriptive Tendenz. Der Kreuztabelle ist zu entnehmen (vgl. Tabelle 4.1-2): (1) KLP, die Integration als *wünschbar und machbar* beurteilen sind eher weiblich, dienstjünger, unterrichten eher auf der Kindergartenstufe und haben eher mehr als fünf Spez.-SuS pro Klasse. (2) KLP, die Integration zwar *wünschenswert, aber als nicht machbar* einschätzen, sind demgegenüber eher männlich, dienstälter, unterrichten eher auf der Mittelstufe und haben fünf oder weniger Spez.-SuS pro Klasse. (3) Nicht zuletzt sind es eher männliche KLP, KLP der Sekundarstufe, KLP mit mehr als 12.5 Jahre Unterrichtserfahrung, mit einem höheren Wochenpensum (> 26 Wochenlektionen) und mit ebenfalls weniger oder fünf Spez.-SuS pro Klasse, die Integration als *weder wünschbar noch als machbar* beurteilen. Die Klassengrösse hat für die Einschätzungen keine Bedeutung.

¹⁴⁹ Die zwei „Ausreisser-KLP“, die Integration als nicht wünschbar, aber als machbar beurteilen, werden bei den folgenden Ausführungen nicht mit einbezogen.

Tabelle 4.1-2: Aussagen der KLP zur Wünschbarkeit und Machbarkeit von Integration.

Aussagen zur Wünschbarkeit und Machbarkeit von Integration					
Gruppen		wünschbar UND machbar	wünschbar, NICHT machbar	NICHT wünschbar, NICHT machbar	Gesamt
Geschlecht	Weiblich	60 (42.6/73.2)	63 (44.7/64.3)	18 (12.7/45)	141 (100)
	Männlich	22 (27.8/26.8)	35 (44.3/35.7)	22 (27.8/55)	79 (100)
	Gesamt	82 (100)	98 (100)	40 (100)	220 (100/100)
Dienstalter	≤12.5 Jahre Berufserfahrung	49 (45.4/59.8)	45 (40.9/41.7)	14(13/35)	108 (100)
	> 12. 5 Jahre Berufserfahrung	33 (29.5/40.2)	53 (47.3/54.1)	26 (23.2/65)	112 (100)
	Gesamt	82 (100)	98 (100)	40 (100)	220 (100/100)
Schulstufe	Kiga	15 (65.2/18.3)	6 (26.1/6.1)	2 (8.7/5)	23 (100)
	US	23 (43.3/28)	25 (47.2/25.5)	5 (9.4/12.5)	53 (100)
	MS	14 (31.1/17.1)	25 (55.6/25.5)	6 (13.3/15)	45 (100)
	Sek I	30 (30.3/36.6)	42 (42.4/42.9)	27 (27.3/67.5)	99 (100)
	Gesamt	82 (100)	98 (100)	40 (100)	220 (100/100)
Wochenpensum	< 26 Wochenlektionen	42 (38.5/18.9)	50 (45.9/51)	17 (15.6/42.5)	109 (100)
	≥ 26 Wochenlektionen	40 (36/48.8)	48 (43.2/49)	23 (20.7/57.5)	111 (100)
	Gesamt	82 (100)	98 (100)	40 (100)	220 (100/100)
Klassengrösse	< 20 SuS	44 (33.1/55.7)	56 (42.3/57.7)	21 (17.4/52.5)	121 (100)
	≥ 20 SuS	35 (36.8/44.3)	41 (43.2/42.3)	19 (20/47.5)	95 (100)
	Gesamt	79 (100)	97 (100)	40 (100)	218 (100/100)
Spez.-SuS pro Klasse	≤ 5 Spez.-SuS	31 (32.6/44.3)	48 (50.5)	16 (16.8/64)	95 (100)
	> Spez.-SuS	39 (45.9/55.7)	37 (43.5/43.5)	9 (10.6/36)	85 (100)
	Gesamt	70(100)	85 (100)	25 (100)	181 (100/100)

Anmerkungen: Kiga=Kindergarten; US=Unterstufe; MS=Mittelstufe, Sek I=Sekundarstufe I, SuS=Schülerinnen und Schüler, Spez.-SuS=Schülerinnen und Schüler mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung; Werte in Klammern=Werte in Prozent, wenn zwei Werte angegeben sind: linker Wert=Prozentanteil Zeile / rechter Wert=Prozentanteil Spalte.

Insgesamt vertreten 60 % der KLP die Meinung (n=133), dass das integrative Konzept der Weiterentwicklung der Volksschule dient, und ca. zwei Drittel, dass Integration eine Bereicherung für die Regelklasse darstellt (64.1 %, n=141) (vgl. Abbildung 4.1-3). Diese Meinung wird insbesondere von weiblichen KLP, von KLP aus tieferen Schulstufen, von KLP mit kleinerem Pensum und von solchen, die mehr als fünf Spez.-SuS pro Klasse unterrichten, vertreten. Männliche und dienstältere KLP sowie KLP der Sekundarstufe sind diesbezüglich etwas skeptischer. Sie gehören vor allem zu denjenigen KLP, die angeben, dass Integration eine optimale Förderung aller SuS verhindere (59.1 %, n=130). Auch hier – stellvertretend für alle kommenden Ausführungen in diesem Kapitel – sei nochmals auf unberücksichtigte Konfundierungseffekte verwiesen (vgl. Tabelle 4.1-3).

Die Integration von Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnisse und besonderem Förderbedarf...

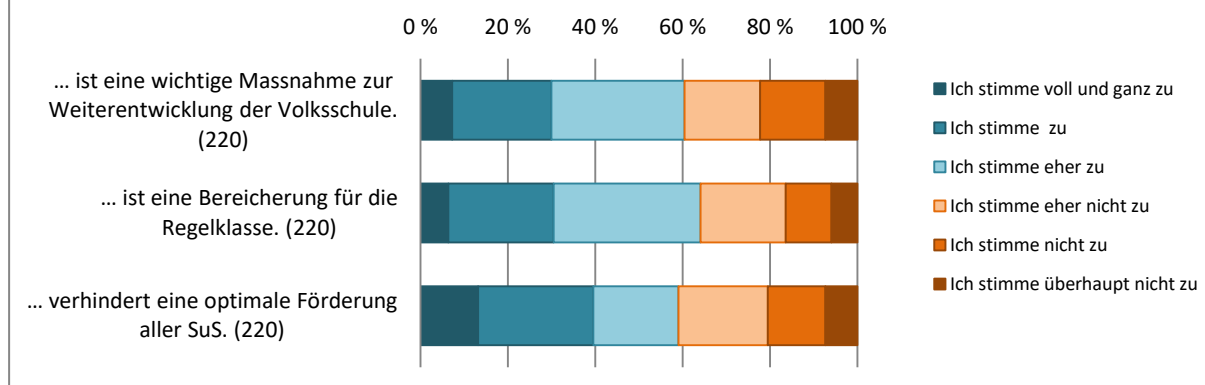


Abbildung 4.1-3: Aussagen der Klassenlehrpersonen über die Wünschbarkeit von schulischer Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf I; (n)=Anzahl Klassenlehrpersonen.

Tabelle 4.1-3: Statistische (bivariate) Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Aussagen über die Wünschbarkeit von schulischer Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf I.

Die Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Bildungsbedarf...	Unterschied bzgl.	Gruppe	U	p	n	v
... ist eine wichtige Massnahme zur Weiterentwicklung der Volksschule.	Anz. Spez.SuS /KI	≤5 < >5	3406	(*)	180	.25
... ist eine Bereicherung für die Regelklasse.	Geschlecht	♀ > ♂	4287.5	**	220	.32
		Kiga>Sek	650.5	*	122	
	Stufe	US>Sek	1383	***	151	.25
		US>MS	832	*	98	
	Wochenpensum	≤25 > >25	2929	*	220	.24
... verhindert eine optimale Förderung aller SuS.	Anz. Spez.SuS /KI	≤5 < >5	3085.5	**	179	.21
	Geschlecht	♀ < ♂	3963	***	220	.28
		≤12.5 < >12.5	4917.5	*	220	.32
	Stufe	Kiga<Sek	684.5	*	121	
		US<Sek	1777.5	**	151	.22
		MS<Sek	1751	(*)	146	

Anmerkungen: Gruppe=Gruppenunterschiede; <=„weniger Zustimmung als...“ (tieferer mittlerer Rang als...); >=„mehr Zustimmung als...“ (höherer mittlerer Rang als...); U=Wert Mann-Whitney-U; p=Irrtumswahrscheinlichkeit: (*)=p≤.08, *=p≤.05; **=p≤.01, ***=p≤.001; n=Anzahl Klassenlehrpersonen insgesamt; v=Cramers V; Stufe=Schulstufenunterschied; Anz. Spez.SuS/KI=Anzahl Schülerinnen und Schüler mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung pro Klasse; Kiga=Kindergartenstufe, US=Unterstufe, MS=Mittelstufe, Sek=Sekundarstufe I; ♀=weiblich, ♂=männlich; ≤12.5 =weniger gleich 12.5 Jahre Berufserfahrung; >12.5=mehr als 12.5 Jahre Berufserfahrung; ≤25 =≤25 Lektionen pro Woche; >25=>25 Lektionen pro Woche; ≤5=weniger gleich 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse; >5= mehr als 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse.

Fast zwei Drittel der KLP (57.2 %, n=126) sind überzeugt, dass SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder besonderem Förderbedarf durch die Integration in Regelschulen mehr Entwicklungsanreize erhalten als in Sonderschulen oder besonderen Klassen (vgl. Abbildung 4.1-4). Dieser Meinung sind insbesondere weibliche und dienstjüngere KLP, KLP der

Primarstufe und solche, die mehr als fünf Spez.-SuS pro Klassen unterrichten. Nach Einschätzung von knapp 70 % (n=152) der KLP sollten diese SuS jedoch trotzdem besser von Sonder- oder Heilpädagogen unterrichtet werden als von RLP. Diese Meinung wird stärker von Männern, KLP mit mehr Berufserfahrung, Sekundarlehrpersonen und solchen mit fünf oder weniger Spez.-SuS pro Klasse vertreten (vgl. Tabelle 4.1-4).

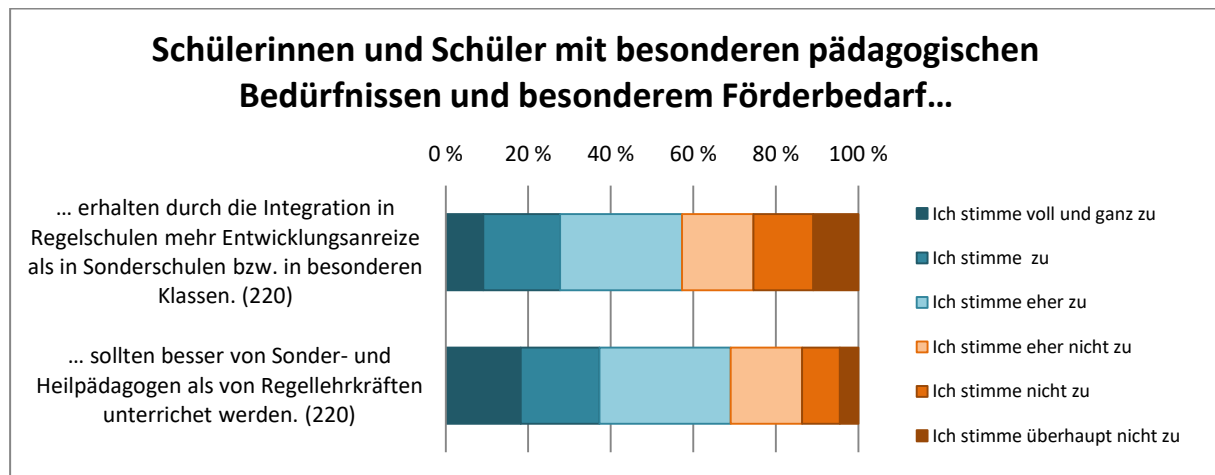


Abbildung 4.1-4: Aussagen der Klassenlehrpersonen über die Wünschbarkeit von schulischer Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf II; (n)=Anzahl Klassenlehrpersonen.

Tabelle 4.1-4: Statistische (bivariate) Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Aussagen über die Wünschbarkeit von schulischer Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf II.

SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf...	Unterschied bzgl.	Gruppe	U	p	n	v
... erhalten durch die Integration in Regelklassen mehr Entwicklungsanreize als in Sonderschulen bzw. besonderen Klassen.	Geschlecht	♀ > ♂	3962.5	***	220	.30
	Dienstalter	≤12.5 > 12.5	5141	*	220	.17
	Stufe	Kiga>Sek	753	(*)	122	.24
		US>Sek	1431.5	***	151	
		MS>Sek	1654	*	147	
	Anz. Spez.SuS /KI	≤5 < >5	3382.5	(*)	179	.15
... sollten besser von Sonder- und Heilpädagogen als von Regellehrkräften unterrichtet werden.	Geschlecht	♀ > ♂	4530	*	220	.24
	Dienstalter	≤12.5 < >12.5	5020.5	*	220	.32
	Stufe	Kiga<Sek	659.5	*	121	.23
		US<Sek	1792.5	**	152	
		MS<Sek	1603	**	147	
	Anz. Spez.SuS /KI	≤5 > >5	3054.5	**	179	.27

Anmerkungen: Gruppe=Gruppenunterschiede; <=„weniger Zustimmung als...“ (tieferer mittlerer Rang als...); >=„mehr Zustimmung als...“ (höherer mittlerer Rang als...); U=Wert Mann-Whitney-U p=Irrtumswahrscheinlichkeit: (*)=p≤.08, *=p≤.05; **=p≤.01, ***=p≤.001; n=Anzahl Klassenlehrpersonen insgesamt; v=Cramers V; Stufe=Schulstufenunterschied, Anz. Spez.-SuS/KI=Anzahl Schülerinnen und Schüler mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung pro Klasse; Kiga=Kindergartenstufe, US=Unterstufe, MS=Mittelstufe, Sek=Sekundarstufe I; ♀=weiblich, ♂=männlich; ≤12.5 =weniger gleich 12.5 Jahre Berufserfahrung; >12.5=mehr als 12.5 Jahre Berufserfahrung; ≤5=weniger gleich 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse; >5= mehr als 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse.

Eingangs des Kapitels wurde aufgezeigt, dass 81 % der KLp die integrative Schulform befürworten (vgl. Abbildung 4.1-1). Im Weiteren hat sich gezeigt: Sobald die Fragen, was das Konzept mit sich bringt, konkreter werden, nimmt die Anzahl positiver Einschätzungen ab bzw. die Einstellungen werden differenzierter (vgl. Abbildung 4.1-2 und Abbildung 4.1-3). Diese Tendenz verstärkt sich nun weiter: 77.7 % (n=171) der KLp, vorwiegend Männer und KLp der Sekundarstufe, konstatieren, dass die Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf das Schulsystem überfordere. Zudem glauben mehr als vier von fünf KLp (83.8 %, n=186), dass dadurch die bisher schon bestehenden hohen Belastungen wesentlich erhöht werden. Diese Befürchtung äussern vor allem Männer, KLp mit mehr als 12.5 Jahre Berufserfahrung und solche mit weniger als 20 SuS pro Klasse (vgl. Abbildung 4.1-5, Tabelle 4.1-5).

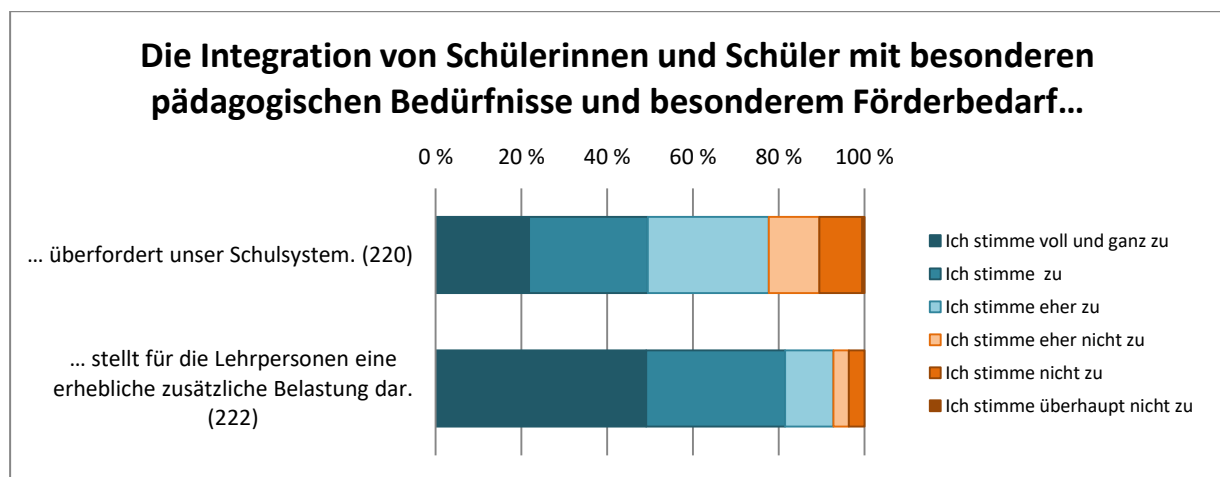


Abbildung 4.1-5: Aussagen der Klassenlehrpersonen über die Machbarkeit von schulischer Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf III; (n)=Anzahl Klassenlehrpersonen.

Tabelle 4.1-5: Statistische (bivariate) Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Aussagen über die schulische Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf III.

Die Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Bildungsbedarf...	Unterschied bzgl.	Gruppe	U	p	n	v
... überfordert unser Schulsystem.	Geschlecht	♀ < ♂	4664	*	220	.15
	Stufe	Kiga<Sek	733	(*)	122	.19
		US<Sek	1823	*	152	
... erhöht die bisher schon bestehenden hohen Belastungen nur unwesentlich.	Geschlecht	♀ > ♂	4691.5	*	222	.18
	Dienstjahre	≤12.5 > >12.5	4452.5	***	222	.33
	Klassengrösse	≤5 < >5	5099	(*)	218	.21

Anmerkungen: Gruppe=Gruppenunterschiede; <=„weniger Zustimmung als...“ (tieferer mittlerer Rang als...); >=„mehr Zustimmung als...“ (höherer mittlerer Rang als...); U=Wert Mann-Whitney-U; p=Irrtumswahrscheinlichkeit: (*)=p≤.08, *=p≤.05; **=p≤.01, ***=p≤.001; n=Anzahl Klassenlehrpersonen insgesamt; v=Cramers V; Stufe=Schulstufenunterschied, Kiga=Kindergartenstufe, US=Unterstufe, Sek=Sekundarstufe I; ♀=weiblich, ♂=männlich; ≤12.5=weniger gleich 12.5 Jahre Berufserfahrung; >12.5=mehr als 12.5 Jahre Berufserfahrung; ≤5=weniger gleich 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse; >5= mehr als 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse.

Auf die Frage, ob das Kontingent an Förderlektionen im eigenen Unterricht ausreiche, um die integrative Schulform umzusetzen, antworten die KLP (unabhängig von Geschlecht, Dienstalter, Schulstufe, Wochenpensum, Klassengrösse oder Anzahl Spez.SuS pro Klasse) wie folgt (vgl. Abbildung 4.1-6): Für eine Lehrperson ist die Anzahl zur Verfügung stehender Förderlektionen zu hoch (0.5 %), für einen Drittel angemessen oder knapp ausreichend (n=61), und für zwei Drittel etwas, oder viel zu tief (69.5 %, n=141).

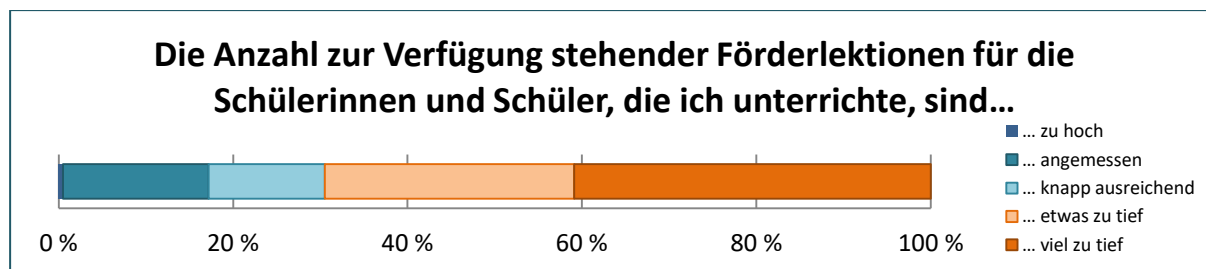


Abbildung 4.1-6: Aussagen der Klassenlehrpersonen über die Anzahl zur Verfügung stehenden Förderlektionen; n=203.

In Anbetracht der Tatsache, dass zwei Drittel der KLP eine optimale Förderung sämtlicher SuS durch die Integration bezweifeln (vgl. Abbildung 4.1-3), ist zum Schluss dieses Kapitels von Interesse, welche Schülergruppen denn ihrer Meinung nach von der integrativen Schulform profitieren und welche Schülermerkmale die Gestaltung des Unterrichts erschweren. Es zeigt sich: Der grösste Profit wird den leistungsschwächsten SuS (56.4 %, n=119) und denjenigen, mit unzureichenden Deutschkenntnissen zugesprochen (49.5 %, n=102)¹⁵⁰ (vgl. Abbildung 4.1-7). Rund ein Drittel der KLP sehen einen Profit für verhaltensauffällige SuS (34 %, n=71), ein Viertel für die ‚durchschnittlichen‘ Lernenden (26.1 %, n=55) und noch knapp ein Fünftel für die leistungsstärksten SuS (18.9 %, n=40).

¹⁵⁰ Hinzugezogene Antwortformate: „Sehr starker Profit“, „Deutlicher Profit“.

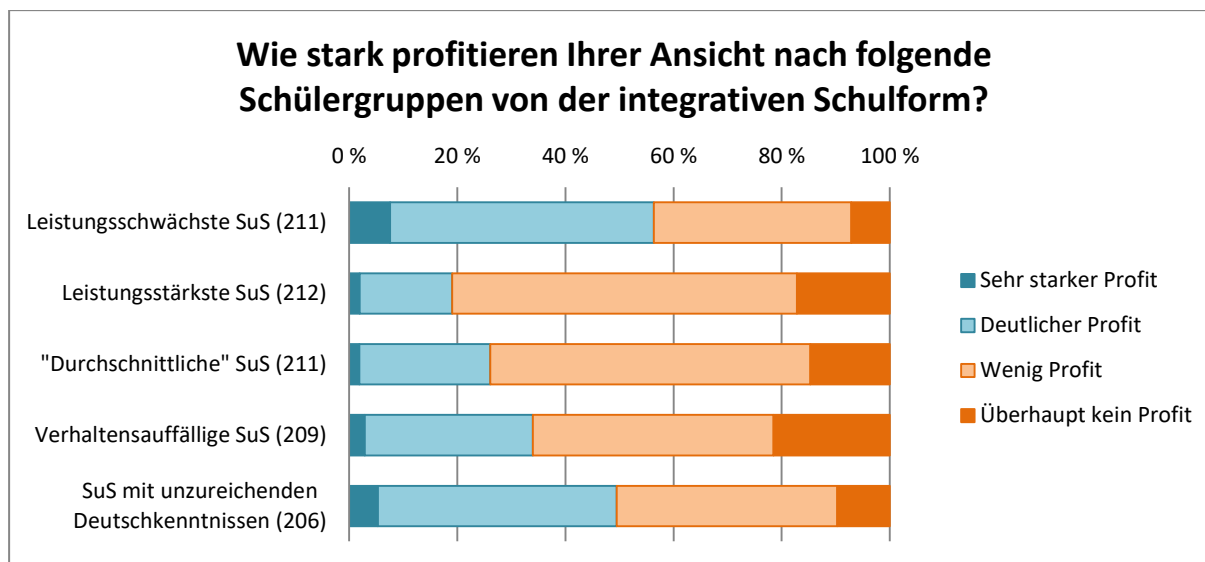


Abbildung 4.1-7: Aussagen der Klassenlehrpersonen über den Profit verschiedener Schülergruppen von der integrativen Schulform; (n)=Anzahl Klassenlehrpersonen; SuS=Schülerinnen und Schüler.

Den leistungsschwächsten sowie den -stärksten SuS sprechen weibliche KLP und KLP der Kindergarten- und Unterstufe mehr Gewinn zu als Männer und KLP der Sekundarstufe. Bei den ‚durchschnittlichen‘ und leistungsstärksten SuS spielt (zudem) die Anzahl Spez.-SuS pro Klasse eine Rolle. KLP mit mehr als fünf dieser SuS pro Klasse sehen einen grösseren Profit für diese Schülergruppen als KLP mit fünf oder weniger Spez.-SuS pro Klasse. Für die verhaltensauffälligen SuS erwarten die Kindergartenlehrpersonen einen grösseren Mehrwert als Mittelstufen- und Sekundarlehrpersonen, und für SuS mit unzureichenden Deutschkenntnissen tendenziell eher Frauen und Dienstjüngere einen Vorteil (vgl. Tabelle 4.1-6).

Tabelle 4.1-6: Statistische (bivariate) Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Aussagen über den Profit verschiedener Schülergruppen von der integrativen Schulform.

Wie stark profitieren Ihrer Ansicht nach folgende Schülergruppen von der integrativen Schulform?	Unterschied bzgl.	Gruppe	U	p	n	v
Die leistungsschwächsten SuS	Geschlecht	♀ > ♂	3972	**	211	.21
	Stufe	Kiga>Sek	541.5	***	117	.23
		US>Sek	1861	(*)	147	
Die leistungsstärksten SuS	Geschlecht	♀ > ♂	4414	*	212	.16
	Stufe	Kiga>Sek	741	*	117	.20
		US>Sek	1728	**	145	
Die durchschnittlichen SuS	Anz. Spez.SuS /KI	≤5 < >5	2836	**	175	.27
	Anz. Spez.SuS /KI	≤5 < >5	3123.5	*	174	.22
Die verhaltensauffälligen SuS	Stufe	Kiga>MS	314.5	*	66	.17
		Kiga>Sek	576	**	117	
SuS mit unzureichenden Deutschkenntnissen	Geschlecht	♀ > ♂	4198.5	(*)	206	.15
	Dienstalter	≤12.5 > >12.5	4586	(*)	206	.15

Anmerkungen: Gruppe= Gruppe=Gruppenunterschiede; <=„weniger Zustimmung als...“ (tieferer mittlerer Rang als...); >=„mehr Zustimmung als...“ (höherer mittlerer Rang als...); U=Wert Mann-Whitney-U; p=Irrtumswahrscheinlichkeit: (*)=p≤.08, *=p≤.05; **=p≤.01; ***=p≤.001; n=Anzahl Klassenlehrpersonen insgesamt; v=Cramers V; Stufe=Schulstufenunterschied, Kiga=Kindergartenstufe, US=Unterstufe, MS=Mittelstufe, Sek=Sekundarstufe I; Anz. Spez.-SuS/KI=Anzahl Schülerinnen und Schüler mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung pro Klasse; ≤5=weniger gleich 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse; >5= mehr als 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse; ♀=weiblich, ♂=männlich; ≤12.5 =weniger gleich 12.5 Jahre Berufserfahrung; >12.5=mehr als 12.5 Jahre Berufserfahrung.

Welche Schülermerkmale erschweren die Gestaltung des Unterrichts? Für rund vier von fünf KLp sind es die unterschiedlichen Leistungsstände der SuS (86.2 %, n=191), das unterschiedliche Lernverhalten (82 %, n=182), die unterschiedlichen Deutschkenntnisse (79.1 %, n=177) sowie Unterschiede in der Motivation (77.7 %, n=174) und im Sozialverhalten der SuS (83 %, n=185). Kulturelle Unterschiede der SuS wirken sich für etwas mehr als die Hälfte der KLp erschwerend auf den Unterricht aus (54.9 %, n= 122) (vgl. Abbildung 4.1-8).

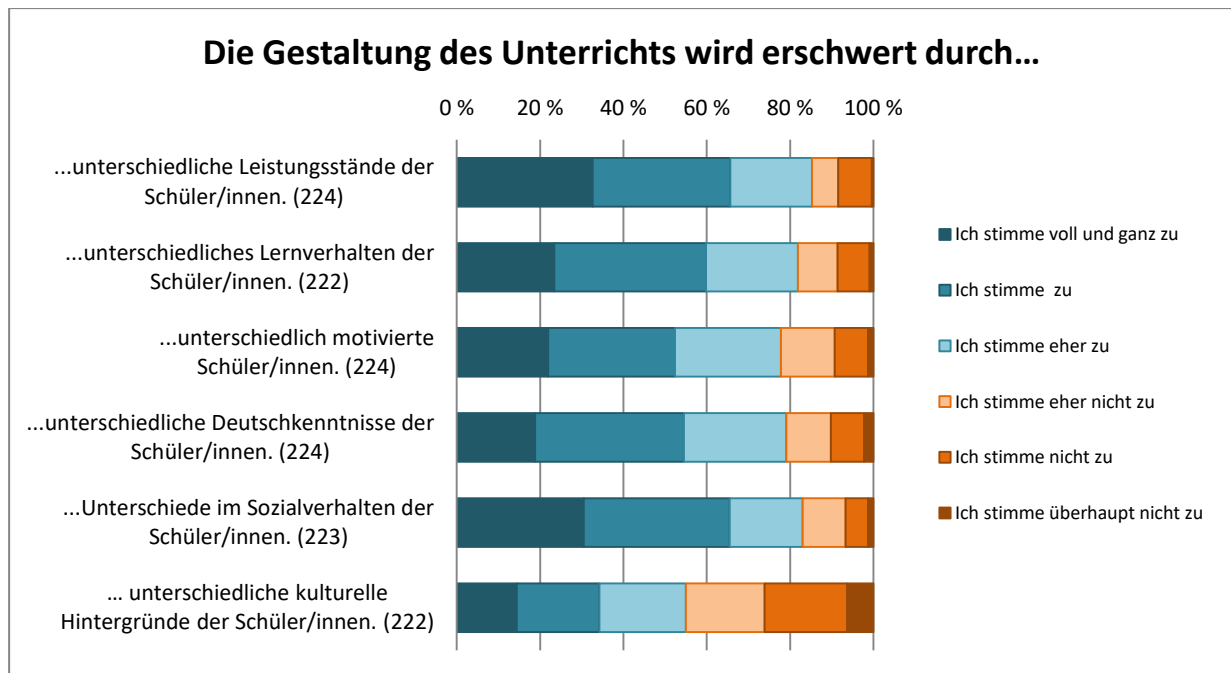


Abbildung 4.1-8: Aussagen der Klassenlehrpersonen über die Schülermerkmale und deren Auswirkungen auf den Unterricht; (n)=Anzahl Klassenlehrpersonen.

Die unterschiedlichen Leistungsstände der SuS tangieren den Unterricht aller KLp gleichermaßen. Demgegenüber machen (tendenziell) das unterschiedliche Lernverhalten, die unterschiedlichen Deutschkenntnisse und die kulturellen Hintergründe der SuS den berufsjälteren KLp mehr zu schaffen als den KLp mit weniger Berufserfahrung. Männliche KLp sind eher der Auffassung, dass die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe den Unterricht erschweren. Sie kämpfen zudem mehr mit der Unterrichtsgestaltung aufgrund unterschiedlichen Sozialverhaltens und Unterschieden in der Motivation der SuS als ihre weiblichen Kolleginnen. Was die Motivation der SuS betrifft, sind sich weitere Lp-Gruppen uneinig: KLp der Sekundarstufe, KLp mit kleineren Klassen und solche mit weniger Spez.-SuS pro Klasse berichten eher über eine erschwerte Gestaltung des Unterrichts als KLp der Kindergarten- und Primarstufe, KLp von grösseren Klassen, oder KLp mit mehr als fünf Spez.-SuS pro Klasse (vgl. Tabelle 4.1-7).

Tabelle 4.1-7: Statistische (bivariate) Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Aussagen über Schülermerkmale und deren Auswirkungen auf den Unterricht.

Die Gestaltung des Unterrichts wird erschwert durch...	Unterschied bzgl.	Gruppe	U	p	n	v
... unterschiedliches Lernverhalten der SuS.	Dienstalter	≤12.5 < >12.5	5301	(*)	222	.20
... unterschiedlich motivierte SuS.	Geschlecht	♀ < ♂	3638.5	***	224	.33
		Kiga<Sek	653.5	**	124	
	Stufe	US<Sek	1942.5	*	153	.23
		MS<Sek	1594	**	147	
	Klassengrösse	≤ > ⇒	5088	(*)	220	.16
	Anz. Spez.SuS /KI	≤5 < >5	3439.5	*	183	.29
... unterschiedliche Deutschkenntnisse der SuS.	Dienstalter	≤12.5 < >12.5	5301	*	224	.15
... Unterschiede im Sozialverhalten der SuS.	Geschlecht	♀ < ♂	4897	(*)	223	.17
... unterschiedlich kulturelle Hintergründe der SuS.	Geschlecht	♀ < ♂	4556.5	*	222	.25
	Dienstalter	≤12.5 < >12.5	4448	***	222	.26

Anmerkungen: Gruppe=Gruppenunterschiede; <=„weniger Zustimmung als...“ (tieferer mittlerer Rang als...); >=„mehr Zustimmung als...“ (höherer mittlerer Rang als...); U=Wert Mann-Whitney-U; p=Irrtumswahrscheinlichkeit: (*)=p≤.08, *=p≤.05; **=p≤.01, ***=p≤.001; n=Anzahl Klassenlehrpersonen insgesamt; v=Cramers V; Stufe=Schulstufenunterschied; Anz. Spez.SuS/KI=Anzahl Schülerinnen und Schüler mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung pro Klasse; Kiga=Kindergartenstufe, US=Unterstufe, MS=Mittelstufe, Sek=Sekundarstufe I; ♀=weiblich, ♂=männlich; ≤12.5=weniger gleich 12.5 Jahre Berufserfahrung; >12.5=mehr als 12.5 Jahre Berufserfahrung; ≤=weniger als 20 Schülerinnen und Schüler pro Klasse, ⇒=20 oder mehr Schülerinnen und Schüler pro Klasse; ≤5=weniger gleich 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse; >5= mehr als 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse.

4.1.2 Integrationsbezogene Variablen

Neben Fragen zur allgemeinen Einstellung der KLP hinsichtlich der Wünschbarkeit und Machbarkeit der integrativen Schulform (vgl. Kap. 4.1.1) wurden die KLP auch nach ihren Einschätzungen zu Variablen befragt, die Voraussetzungen, Gegebenheiten bzw. Auswirkungen der integrativen Schulform im Kontext des VSG auf den Unterricht und auf die Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung betreffen¹⁵¹. In diesem Kapitel werden diese Urteile entlang folgender Themen einbezogen: (1) Ressourcen, (2) Zusammenarbeit, (3) Unterrichts Anpassung, (4) Schulentwicklung und (5) Belastung.

(1) *Ressourcen*. Rund die Hälfte der KLP sind sich einig, dass die Räumlichkeiten bzw. die Architektur des Schulhauses (48.6 %, n=102) unzureichend sind, um die integrative Schulform umzusetzen (vgl. Abbildung 4.1-9). Nahezu drei von fünf KLP (57.5 %, n=119) verfügen für die Umsetzung über zu wenig materielle Ressourcen – insbesondere KLP der Sekundarstufe im Vergleich zu Unterstufen-KLP. Vier von fünf KLP geben an, in ihrem Unterricht allzu oft Lernmaterial selber entwickeln oder in aufwendiger Arbeit an die SuS anpassen zu müssen (78.4 %, n=164). Rund 70 % (n=119) kritisieren des Weiteren die unzureichenden personellen

¹⁵¹ Da sich manche Fragen explizit auf die Veränderungen (vor und nach dem VGS) bezogen, wurden sie entsprechend nur von denjenigen KLP beantwortet, welche die Praxis sowohl *vor* als auch *nach* dem neuen Volksschulgesetz ausübten (vgl. Kap. 3.5).

Ressourcen für die Umsetzung. Die Kritik kommt tendenziell von KLP mit bis zu fünf Spez.-SuS pro Klasse (vgl. Tabelle 4.1-8).

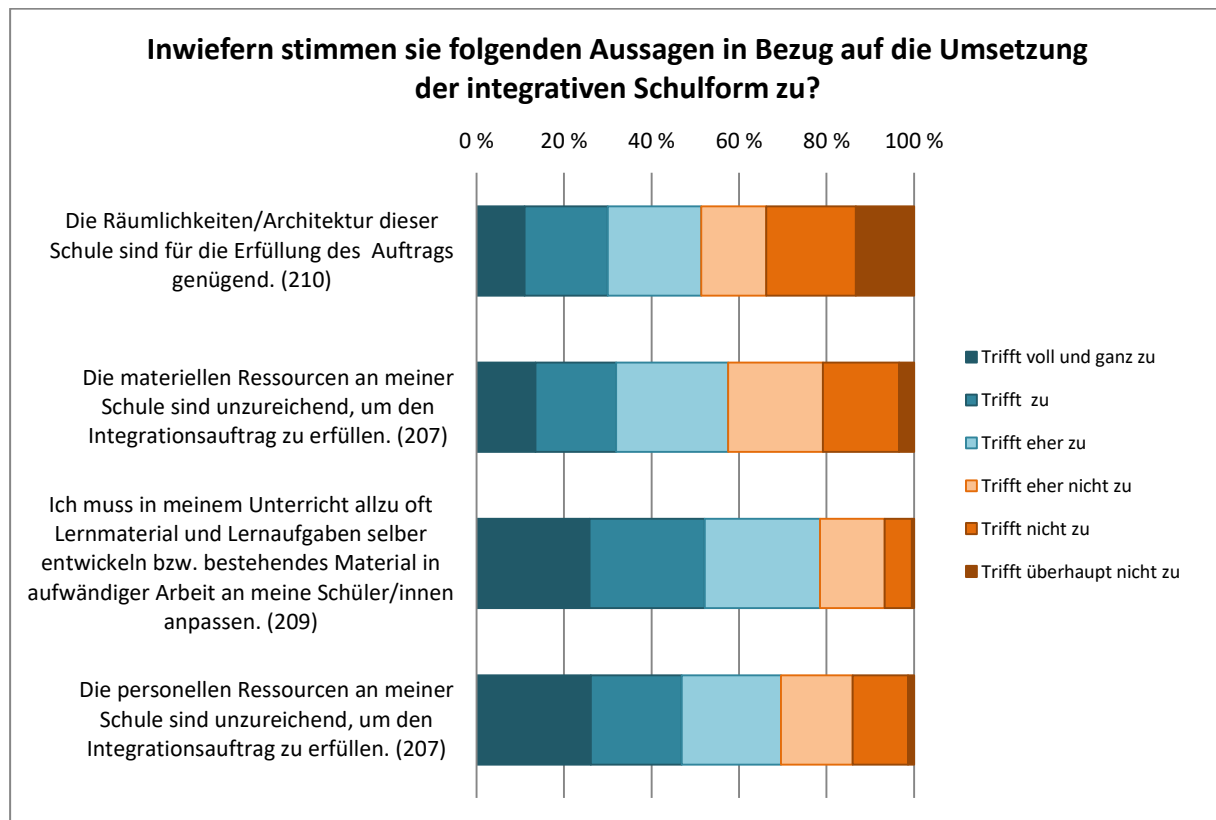


Abbildung 4.1-9: Aussagen der Klassenlehrpersonen über die Ressourcenlage für die Umsetzung der integrativen Schulform; (n)=Anzahl Klassenlehrpersonen.

Tabelle 4.1-8: Statistische (bivariate) Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Aussagen über die Ressourcenlage für die Umsetzung der integrativen Schulform.

Inwiefern stimmen sie folgenden Aussagen in Bezug auf die Umsetzung der integrativen Schulform zu?	Unterschied bzgl.	Gruppe	U	p	n	v
Die materiellen Ressourcen an meiner Schule sind unzureichend, um den Integrationsauftrag zu erfüllen.	Stufe	US<Sek	1617.5	*	141	.21
Die personellen Ressourcen an meiner Schule sind unzureichend, um den Integrationsauftrag zu erfüllen.	Anz. Spez.SuS /KI	≤5 < >5	3051.5	(*)	171	.15

Anmerkungen: Gruppe=Gruppenunterschiede; <=„weniger Zustimmung als...“ (tieferer mittlerer Rang als...); >=„mehr Zustimmung als...“ (höherer mittlerer Rang als...); U=Wert Mann-Whitney-U; p=Irrtumswahrscheinlichkeit: (*)=p≤.08, *=p≤.05; **=p≤.01, ***=p≤.001; n=Anzahl Klassenlehrpersonen insgesamt; v=Cramers V; Stufe=Schulstufenunterschied; Anz. Spez.SuS/KI=Anzahl Schülerinnen und Schüler mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung pro Klasse; Kiga=Kindergartenstufe, US=Unterstufe, MS=Mittelstufe, Sek=Sekundarstufe I; ≤5=weniger gleich 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse; >5= mehr als 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse.

(2) **Zusammenarbeit.** 71.8 % der KLP (n=125) geben an, dass durch die integrative Schulform häufiger mit anderen Lehrpersonen zusammengearbeitet wird und rund die Hälfte (51.3 %,

n=88) erlebt die Zusammenarbeit produktiver als vor der Umsetzung des VSG (vgl. Abbildung 4.1-10)¹⁵². Die erhöhte Frequenz der Zusammenarbeit wird insbesondere von weiblichen KLP und von jenen mit mehr als fünf Spez.-SuS pro Klasse berichtet. Für KLP der Kindergarten- und Primarstufe ist die Zusammenarbeit im Vergleich zu den Sekundar-KLP wesentlich produktiver geworden (vgl. Tabelle 4.1-9).

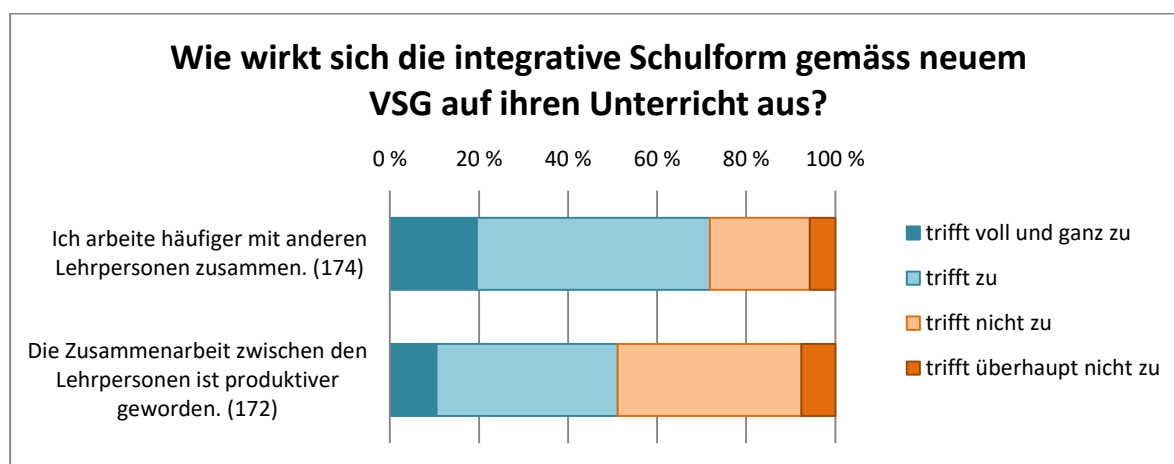


Abbildung 4.1-10: Aussagen der Klassenlehrpersonen über die veränderte Zusammenarbeit mit Lehrpersonen aufgrund der integrativen Schulform; (n)=Anzahl Klassenlehrpersonen.

Tabelle 4.1-9: Statistische (bivariate) Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Aussagen über die veränderte Zusammenarbeit mit Lehrpersonen aufgrund der integrativen Schulform.

Wie wirkt sich die integrative Schulform gemäss neuem VSG auf ihren Unterricht aus?	Unterschied bzgl.	Gruppe	U	p	n	v
Ich arbeite häufiger mit anderen Lehrpersonen zusammen.	Geschlecht	♀ > ♂	2980.5	**	174	.19
	Anz. Spez.SuS /KI	≤5 < >5	1960	*	142	.20
Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen ist produktiver geworden.	Stufe	Kiga>Sek	484	*	99	.23
		US>Sek	1000	***	121	
		MS>Sek	901.5	*	112	

Anmerkungen: Gruppe=Gruppenunterschiede; <=„weniger Zustimmung als...“ (tieferer mittlerer Rang als...); >=„mehr Zustimmung als...“ (höherer mittlerer Rang als...); U=Wert Mann-Whitney-U; p=Irrtumswahrscheinlichkeit: (*)=p≤.08, *=p≤.05; **=p≤.01, ***=p≤.001; n=Anzahl Klassenlehrpersonen insgesamt; v=Cramers V; Stufe=Schulstufenunterschied; Anz. Spez.SuS/KI=Anzahl Schülerinnen und Schüler mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung pro Klasse; Kiga=Kindergartenstufe, US=Unterstufe, MS=Mittelstufe, Sek=Sekundarstufe I; ♀=weiblich, ♂=männlich; ≤5=weniger gleich 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse; >5= mehr als 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse.

Für (mehr als) zwei Drittel der KLP hat nicht nur die Zusammenarbeit im Schulhaus zugenommen, sondern auch die Zusammenarbeit mit den Eltern und mit externen Fachstellen (vgl. Abbildung 4.1-11). Über eine intensivere Zusammenarbeit mit den Eltern berichten speziell KLP mit grösseren Klassen.

¹⁵² Hinzugezogene Antwortformate: „Trifft voll und ganz zu“, „Trifft zu“. Dies gilt auch für die kommenden Antwortformate des gleichen Typs.

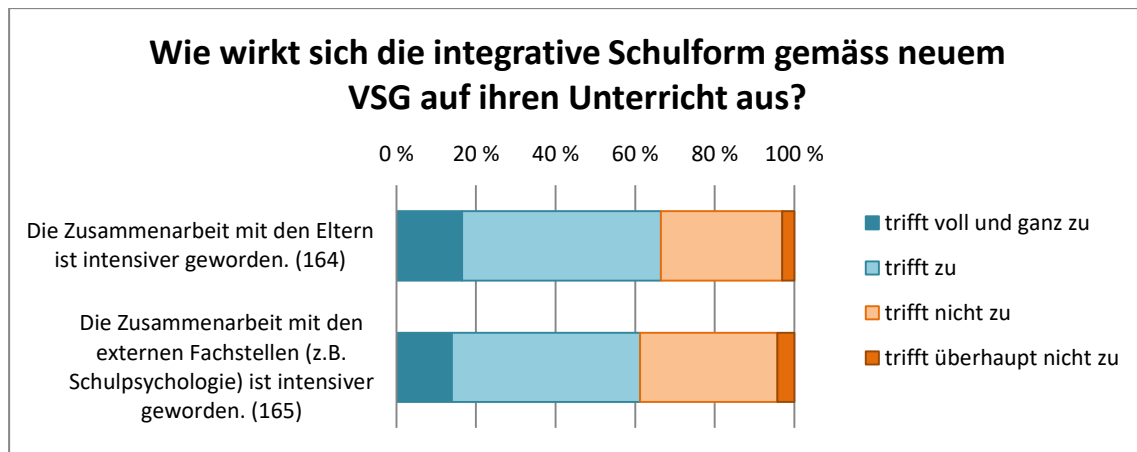


Abbildung 4.1-11: Aussagen der Klassenlehrpersonen über die veränderte Zusammenarbeit mit Eltern und externen Fachstellen aufgrund der integrativen Schulform; (n)=Anzahl Klassenlehrpersonen.

(3) *Unterrichtsanpassung.* Was die KLP über ihre Anpassungen des Unterrichts aufgrund der integrativen Schulform äussern, zeigt sich hier: 64.5 % (n=111) der befragten KLP nehmen sich nun mehr Zeit für die einzelschülerbezogene Förderung und mehr als die Hälfte der KLP hat seit der integrativen Schulform ihre Methodenvielfalt im Unterricht erweitert (55.4 %, n=97). Lediglich knapp ein Drittel bzw. ein Viertel der KLP stellt jedoch fest, dass sie durch die integrative Schulform in den Bereichen Didaktik (35.3 %, n=60) und Förderdiagnostik (38.4 %, n=55) viel gelernt hat (vgl. Abbildung 4.1-12).

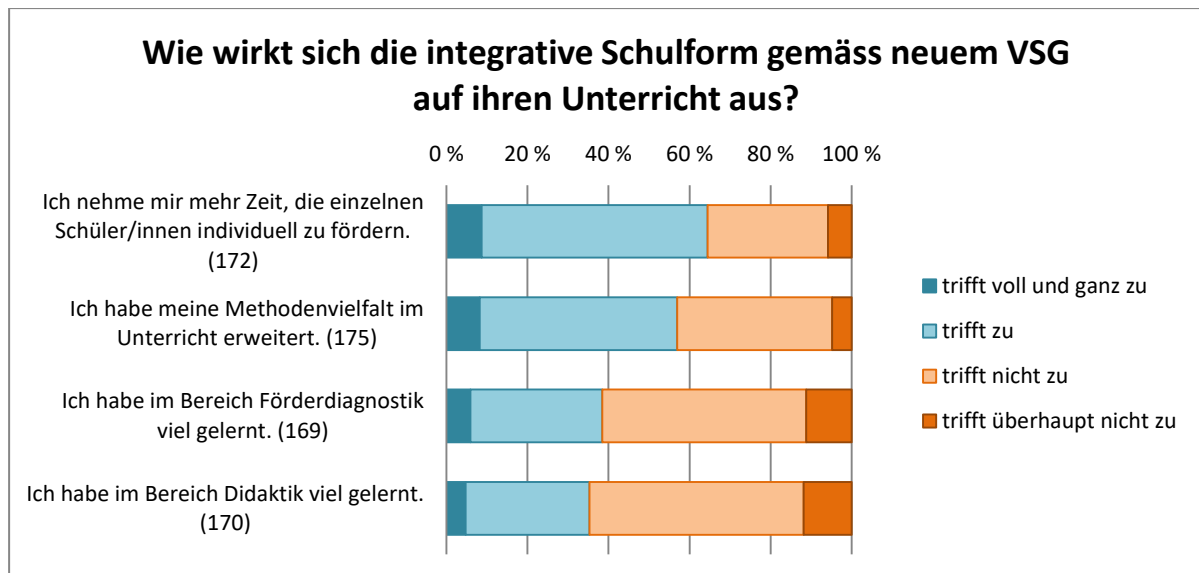


Abbildung 4.1-12: Aussagen der Klassenlehrpersonen über die Anpassungen des eigenen Unterrichts aufgrund der integrativen Schulform; (n)=Anzahl Klassenlehrpersonen.

Insgesamt berichten weibliche KLp, KLp der Kindergarten- und Unterstufe sowie KLp mit mehr als fünf Spez.-SuS pro Klasse von stärkeren Unterrichts Anpassungen als Männer, KLp der Sekundarstufe oder jene mit höchstens fünf Spez.-SuS pro Klasse. So nehmen sich KLp mit mehr als fünf Spez.-SuS pro Klasse mehr Zeit, die einzelnen SuS individuell zu fördern, sie bauen ihre Unterrichtsmethoden vermehrt aus und geben eher an, in den Bereichen Didaktik und Förderdiagnostik viel gelernt zu haben. Dasselbe gilt für die weiblichen KLp und KLp der Kindergarten- und Unterstufe. Auch sie haben gemäss ihren Angaben eher ihre Methodenvielfalt erweitert und bzgl. Didaktik und Förderdiagnostik viel hinzugelernt (vgl. Tabelle 4.1-10).

Tabelle 4.1-10: Statistische (bivariate) Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Aussagen über Unterrichts Anpassungen aufgrund der integrativen Schulform.

Wie wirkt sich die integrative Schulform gemäss neuem VSG auf ihren Unterricht aus?	Unterschied bzgl.	Gruppe	U	p	n	v
Ich nehme mir mehr Zeit, die einzelnen SuS individuell zu fördern.	Anz. Spez.SuS /KI	≤5 < >5	2002	(*)	140	.22
Ich habe meine Methodenvielfalt im Unterricht erweitert.	Geschlecht	♀ > ♂	3016	*	175	.22
	Stufe	Kiga>Sek	504	(*)	100	.20
		US>Sek	1020.5	**	122	
	Anz. Spez.SuS /KI	≤5 < >5	1713	**	142	.31
Ich habe im Bereich Didaktik viel gelernt.	Geschlecht	♀ > ♂	2827.5	*	170	.17
	Stufe	US>Sek	1134	(*)	118	.15
	Anz. Spez.SuS /KI	≤5 < >5	1850	*	139	.21
Ich habe im Bereich Förderdiagnostik viel gelernt.	Geschlecht	♀ > ♂	2446	**	169	.26
	Stufe	Kiga>Sek	454	*	97	.16
		US>Sek	1020.5	**	118	
	Anz. Spez.SuS /KI	≤5 < >5	1921	*	140	.19

Anmerkungen: Gruppe=Gruppenunterschiede; <=„weniger Zustimmung als...“ (tieferer mittlerer Rang als...); >=„mehr Zustimmung als...“ (höherer mittlerer Rang als...); U=Wert Mann-Whitney-U; p=Irrtumswahrscheinlichkeit: (*)=p≤.08, *=p≤.05; **=p≤.01, ***=p≤.001; n=Anzahl Klassenlehrpersonen insgesamt; v=Cramers V; Stufe=Schulstufenunterschied; Anz. Spez.SuS/KI=Anzahl Schülerinnen und Schüler mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung pro Klasse; Kiga=Kindergartenstufe, US=Unterstufe, MS=Mittelstufe, Sek=Sekundarstufe I; ♀=weiblich, ♂=männlich; ≤5=weniger gleich 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse; >5= mehr als 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse.

(4) *Schulentwicklung*. Mehr als sieben von zehn KLp fühlen sich bei der Unterrichtsentwicklung von der Schule unterstützt (72.6 %, n=130) – vorwiegend Frauen und KLp der Unterstufe –, und über zwei Drittel sind der Meinung, dass vom integrativen Unterricht weitere Impulse für die Entwicklung der Schule ausgehen (63.5 %, n=110). Letzteres wird in erster Linie von weiblichen KLp, KLp der Kindergarten- und Unterstufe, von KLp mit grösseren Klassen und mit mehr als fünf Spez.-SuS pro Klasse genannt. Dass sich die Schule seit der Umsetzung der integrativen Schulform zum Guten verändert hat, davon ist schliesslich weniger als die Hälfte (45 %, n=67), hauptsächlich Frauen, überzeugt (vgl. Abbildung 4.1-13, Tabelle 4.1-11).

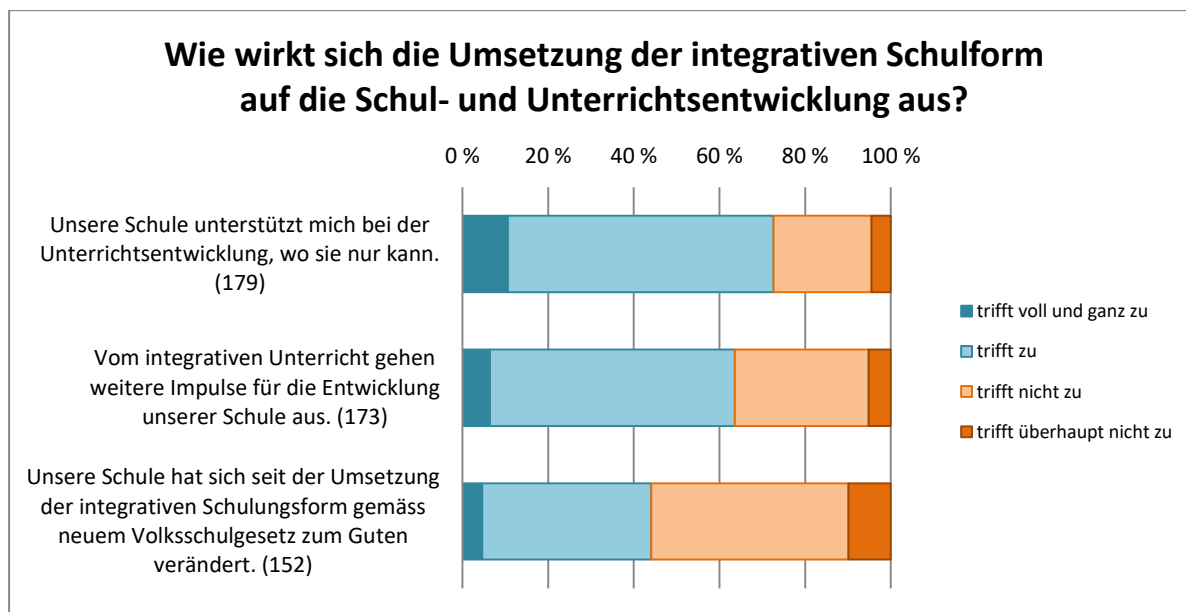


Abbildung 4.1-13: Aussagen der Klassenlehrpersonen über die Schulentwicklung, die sich als Folge der integrativen Schulform ergab; (n)=Anzahl Klassenlehrpersonen.

Tabelle 4.1-11: Statistische (bivariate) Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Aussagen über die Schulentwicklung, die sich als Folge der integrativen Schulform ergab.

Wie wirkt sich die Umsetzung der integrativen Schulform auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung aus?	Unterschied bzgl.	Gruppe	U	p	n	v
Unsere Schule unterstützt mich bei der Unterrichtsentwicklung, wo sie nur kann.	Geschlecht	♀ > ♂	3178.5	*	179	.17
	Stufe	US>Sek	1289	*	126	.19
Vom integrativen Unterricht gehen weitere Impulse für die Entwicklung unserer Schule aus.	Geschlecht	♀ > ♂	2788.5	**	173	.27
	Stufe	Kiga>Sek	369.5	**	96	.23
		US>Sek	990.5	***	120	
	Klassengrösse	≤ < >	2887	*	169	.17
	Anz. Spez.SuS /KI	≤5 < >5	2057.5	*	143	.25
Unsere Schule hat sich seit der Umsetzung der integrativen Schulform gemäss neuen VSG zum Guten verändert.	Geschlecht	♀ > ♂	2389	(*)	152	.17

Anmerkungen: Gruppe=Gruppenunterschiede; <=„weniger Zustimmung als...“ (tieferer mittlerer Rang als...); >=„mehr Zustimmung als...“ (höherer mittlerer Rang als...); U=Wert Mann-Whitney-U; p=Irrtumswahrscheinlichkeit: (*)=p≤.08, *=p≤.05; **=p≤.01, ***=p≤.001; n=Anzahl Klassenlehrpersonen insgesamt; v=Cramers V; Stufe=Schulstufenunterschied; Anz. Spez.SuS/KI=Anzahl Schülerinnen und Schüler mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung pro Klasse; Kiga=Kindergartenstufe, US=Unterstufe, MS=Mittelstufe, Sek=Sekundarstufe I; ♀=weiblich, ♂=männlich; <=weniger als 20 Schülerinnen und Schüler pro Klasse, >=20 oder mehr Schülerinnen und Schüler pro Klasse; ≤5=weniger gleich 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse; >5= mehr als 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse.

(5) *Belastung*. Die KLP berichten über erhebliche Herausforderungen und hohe Belastungen im Zusammenhang mit dem integrativen Unterricht. Über neun von zehn KLP konstatieren, dass die integrative Schulform zu erheblichen Belastungen bei den Lehrpersonen führt (92.8 %, n=206). Primär berichten dies Männer, Sekundarlehrpersonen und jene mit fünf oder weniger Spez.-SuS pro Klasse. Zudem berichten fast alle von hohen Herausforderungen bei der Unterrichtsführung (95.9 %, n=210) (vgl. Abbildung 4.1-14). Sekundarlehrpersonen signifikant häufiger als Kiga-KLP (vgl. Tabelle 4.1-12).

Die Integration von Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnisse und besonderem Förderbedarf...

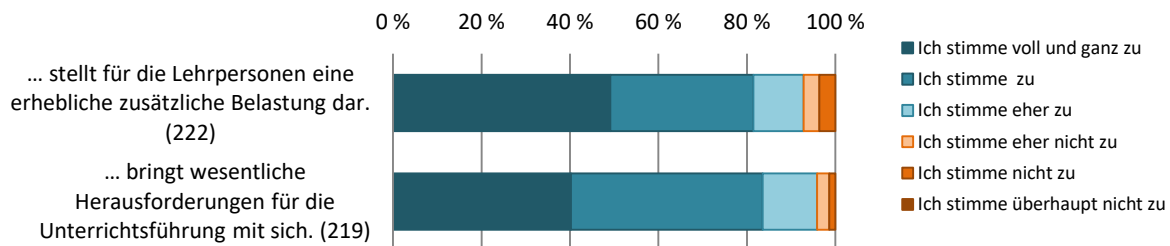


Abbildung 4.1-14: Aussagen der Klassenlehrpersonen über Belastungen und Herausforderungen der Unterrichtsführung als Folge der integrativen Schulform; (n)=Anzahl Klassenlehrpersonen.

Tabelle 4.1-12: Statistische (bivariate) Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Aussagen über Belastungen und Herausforderungen der Unterrichtsführung als Folge der integrativen Schulform.

Die Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf...	Unterschied bzgl.	Gruppe	U	p	n	v
... stellt für die Lehrpersonen eine erhebliche Belastung dar.	Geschlecht	♀ < ♂	4026	***	222	.27
	Stufe	Kiga<Sek	639.5	**	122	.20
		US<Sek	1923	*	153	
	Anz. Spez.SuS /KI	≤5 > 5	3454.5	(*)	181	.19
... bringt wesentliche Herausforderungen für die Unterrichtsführung mit sich.	Stufe	Kiga<Sek	697.5	*	122	.19

Anmerkungen: Gruppe=Gruppenunterschiede; <=„weniger Zustimmung als...“ (tieferer mittlerer Rang als...); >=„mehr Zustimmung als...“ (höherer mittlerer Rang als...); U=Wert Mann-Whitney-U; p=Irrtumswahrscheinlichkeit: (*)=p≤.08, *=p≤.05; **=p≤.01, ***=p≤.001; n=Anzahl Klassenlehrpersonen insgesamt; v=Cramers V; Stufe=Schulstufenunterschied; Anz. Spez.SuS/KI=Anzahl Schülerinnen und Schüler mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung pro Klasse; Kiga=Kindergartenstufe, US=Unterstufe, MS=Mittelstufe, Sek=Sekundarstufe I; ♀=weiblich, ♂=männlich; ≤5=weniger gleich 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse; >5= mehr als 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse; ↓=weniger gleich 12.5 Jahre Berufserfahrung; ↑=mehr als 12.5 Jahre Berufserfahrung.

Über drei Viertel der KLP sind sich des Weiteren einig: Die Vorbereitungszeit für den Unterricht ist durch die integrative Schulform grösser geworden (77.7 %, n= 133). Mehr als acht von zehn KLP sind zudem der Meinung, dass die Klassenführung nun anspruchsvoller sei (84.5 %, n=142) (vgl. Abbildung 4.1-15). Diese Meinung wird je Dienstalter und Wochenpensum unterschiedlich vertreten. Es sind gerade Dienstältere und jene mit einem kleineren Pensum, die dies andeuten (vgl. Tabelle 4.1-13). Zudem ist sich knapp die Hälfte der KLP einig, dass an der Schule so viele Projekte laufen, dass es ihnen schwer fällt, sich auf den Unterricht zu konzentrieren (47.8 %, n=88).

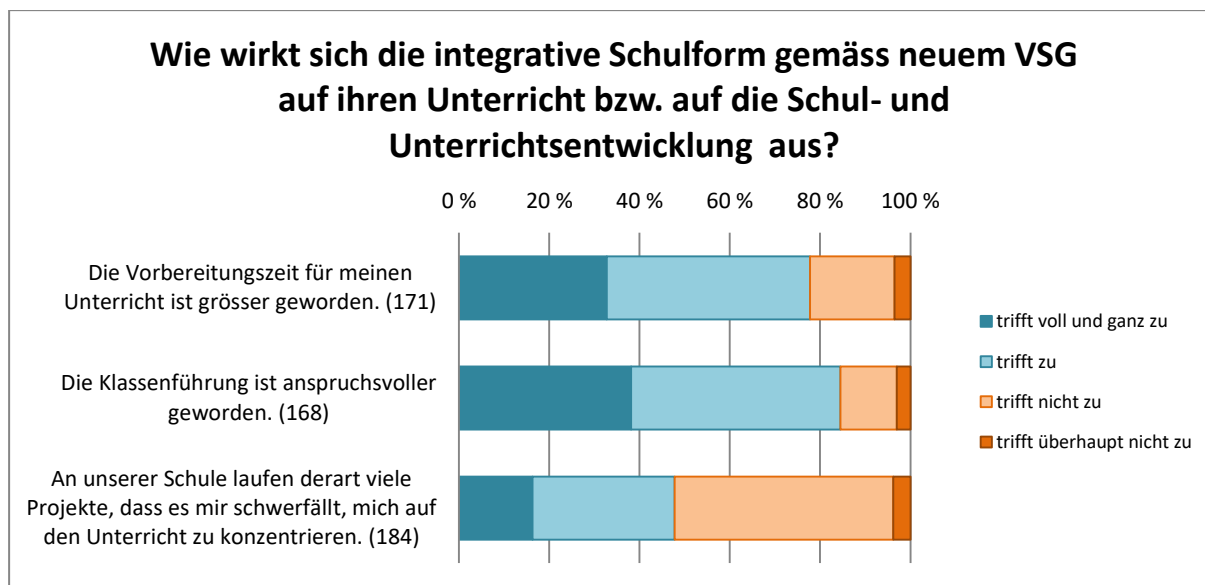


Abbildung 4.1-15: Aussagen der Klassenlehrpersonen über die Auswirkungen der integrativen Schulform auf den Unterricht bzw. auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung; (n)=Anzahl Klassenlehrpersonen.

Tabelle 4.1-13: Statistische (bivariate) Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Aussagen über die Auswirkungen der integrativen Schulform auf den Unterricht bzw. auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Wie wirkt sich die integrative Schulform gemäss neuem VSG auf ihren Unterricht bzw. auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung aus?	Unterschied bzgl.	Gruppe	U	p	n	v
Die Klassenführung ist anspruchsvoller geworden.	Dienstalter	≤12.5 < >12.5	2842	*	168	.16
	Wochenpensum	≤25 > >25	2727.5	**	168	.25

Anmerkungen: Gruppe=Gruppenunterschiede; <=„weniger Zustimmung als...“ (tieferer mittlerer Rang als...); >=„mehr Zustimmung als...“ (höherer mittlerer Rang als...); U=Wert Mann-Whitney-U; p=Irrtumswahrscheinlichkeit: (*)=p≤.08, *=p≤.05; **=p≤.01, ***=p≤.001; n=Anzahl Klassenlehrpersonen insgesamt; v=Cramers V; ≤12.5 =weniger gleich 12.5 Jahre Berufserfahrung; >12.5=mehr als 12.5 Jahre Berufserfahrung; ≤25 =≤25 Lektionen pro Woche; >25=>25 Lektionen pro Woche.

Mehr als vier von fünf KLp beklagen die fehlenden zeitlichen Ressourcen (85 %, n=176) (vgl. Abbildung 4.1-16), sie seien im Verhältnis zu den zwingend anstehenden Aufgaben unzureichend – dies empfinden mehrheitlich männliche KLp und jene aus höheren Schulstufen. Lediglich fast eine von fünf KLp (22.6 %, n=47) gibt an, dass ihr Pensum gemäss Anstellung dem tatsächlichen Arbeitsaufwand entspricht, vor allem bei höherem Pensum und kleineren Klassen (vgl. Tabelle 4.1-14).

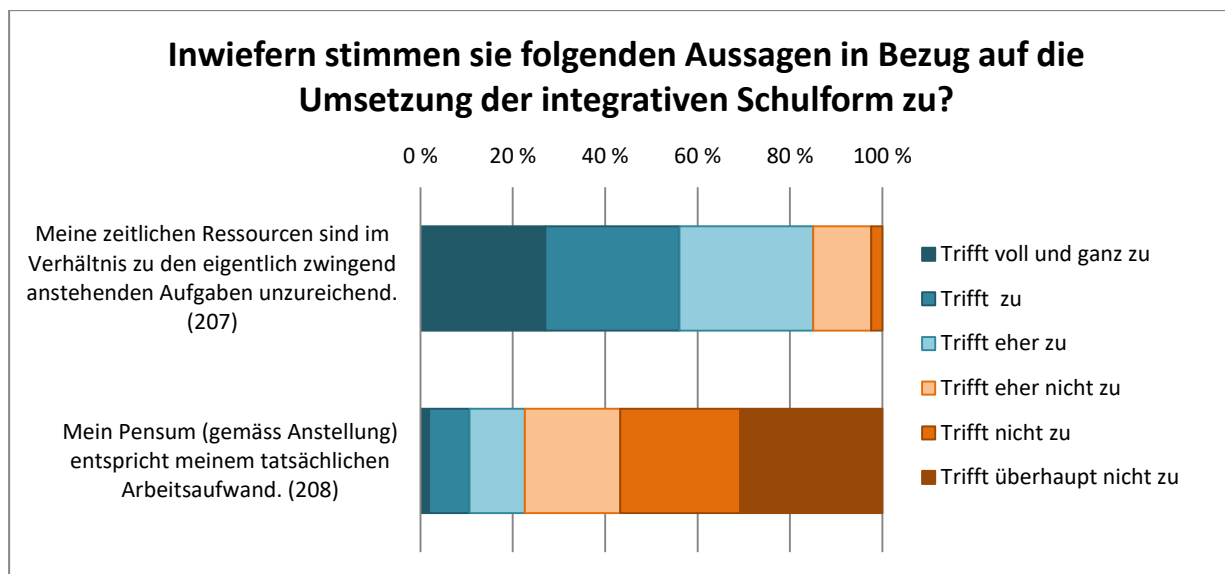


Abbildung 4.1-16: Aussagen der Klassenlehrpersonen über die zeitliche Belastung aufgrund der integrativen Schulform; (n)=Anzahl Klassenlehrpersonen.

Tabelle 4.1-14: Statistische (bivariate) Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Aussagen über die zeitliche Belastung aufgrund der integrativen Schulform.

Inwiefern stimmen sie folgenden Aussagen in Bezug auf die Umsetzung der integrativen Schulform zu?	Unterschied bzgl.	Gruppe	U	p	n	v
Meine zeitlichen Ressourcen sind im Verhältnis zu den eigentlich zwingend anstehenden Aufgaben unzureichend.	Geschlecht	♀ < ♂	4122	*	207	.15
	Stufe	Kiga<MS	276	*	64	.20
		Kiga<Sek	503.5	***	115	
Mein Pensum (gemäss Anstellung) entspricht meinem tatsächlichen Arbeitsaufwand.	Wochenpensum	≤25 < >25	4499	*	208	.17
	Klassengrösse	≤20 >20	4289	*	204	.15

Anmerkungen: Gruppe=Gruppenunterschiede; <=„weniger Zustimmung als...“ (tieferer mittlerer Rang als...); >=„mehr Zustimmung als...“ (höherer mittlerer Rang als...); U=Wert Mann-Whitney-U; p=Irrtumswahrscheinlichkeit: (*)=p≤.08, *=p≤.05; **=p≤.01, ***=p≤.001; n=Anzahl Klassenlehrpersonen insgesamt; v=Cramers V; Stufe=Schulstufenunterschied; US=Unterstufe, MS=Mittelstufe, Sek=Sekundarstufe I; ♀=weiblich, ♂=männlich; ↓=weniger gleich 12.5 Jahre Berufserfahrung; ↑=mehr als 12.5 Jahre Berufserfahrung; ≤25 =≤25 Lektionen pro Woche; >25=>25 Lektionen pro Woche; ≤20=<20 SchülerInnen und Schüler pro Klasse, >20=>20 oder mehr SchülerInnen und Schüler pro Klasse.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die KLP die integrative Schulform prinzipiell befürworten. So erachten (knapp) zwei von drei KLP die Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf als eine wichtige Massnahme für die Weiterentwicklung der Volksschule, als Bereicherung für die Regelklasse oder sind der Meinung, dass diese SuS in Regelklassen mehr Entwicklungsanreize erhalten als in besonderen Klassen oder Sonderschulen. Neben der positiven Haltung gegenüber der integrativen Schulform wird die Integration auch als gut machbar eingeschätzt, sofern die Voraussetzungen (z.B. genügend Ressourcen) optimal sind. Wenn die KLP jedoch danach gefragt werden, ob die integrative Schulform konkret, *unter den gegebenen Voraussetzungen*, realisierbar sei, so verneint dies über zwei Drittel von ihnen. Die Umsetzung wird insgesamt als grosse Herausforderung

und als eine erhebliche zusätzliche Belastung wahrgenommen: Die integrative Schulform überfordere das Schulsystem. Es fehle an verfügbaren Förderlektionen und an zeitlichen, personellen sowie materiellen Ressourcen, um den Integrationsauftrag umzusetzen. Allzu oft müssen die KLp Lernmaterialien oder Lernaufgaben selber entwickeln, oder bestehendes Material in aufwendiger Arbeit anpassen, um ihren Unterricht gestalten zu können. Zudem reichen die zeitlichen Ressourcen nicht aus, um dringend anstehende Aufgaben zu erfüllen, die Vorbereitungszeit für den Unterricht ist grösser geworden und die Klassenführung anspruchsvoller. Die KLp berichten von einer erschwerten Gestaltung des Unterrichts, vornehmlich aufgrund der unterschiedlichen Leistungsstände der SuS, der unterschiedlichen Deutschkenntnisse sowie der Unterschiede in der Motivation und im Sozialverhalten der SuS. Insgesamt verhindere die Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder besonderem Förderbedarf eine optimale Förderung sämtlicher SuS. Auch wird darin eher wenig Profit für die SuS gesehen – wenn, dann hauptsächlich für schwächere SuS. SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf sollten vielleicht trotzdem besser von Sonder- oder Heilpädagogen unterrichtet werden als von RLp. Die kritischen Stimmen stammen insbesondere von männlichen KLp, von KLp mit höherem Dienstalter und von solchen aus der Sekundarstufe. Demgemäss sind weibliche sowie ‚dienstfrischere‘ KLp, Kindergarten- oder Unterstufenlehrpersonen, jene mit einem Pensum von 26 oder mehr Wochenlektionen, mit 20 oder mehr SuS pro Klasse und mit mehr als fünf Spez.-SuS pro Klasse zuversichtlicher, was die Umsetzung der integrativen Massnahmen angeht. Insgesamt berichten die KLp über eine intensivere Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen, mit Eltern und externen Fachstellen. Die KLp nehmen sich mehr Zeit, um die SuS individuell zu fördern und ihre Methodenvielfalt zu erweitern. Ansonsten haben sie aber für ihren Unterricht nicht viel dazugelernt seit der Umsetzung der integrativen Schulform. Sie fühlen sich von der eigenen Schule bei der Unterrichtsentwicklung gut unterstützt und vertreten mehrheitlich die Meinung, dass vom integrativen Unterricht weitere Impulse für die Schulentwicklung ausgehen.

4.1.3 Einstellungen der Lehrpersonen auf Skalenebene

Die in den letzten zwei Unterkapiteln dargestellten Ergebnisse konnten auf *Einzelitemebene* aufzeigen, wie die KLp zur integrativen Schulform stehen und ob sie sich bzgl. personalen und strukturellen Faktoren in ihren Einstellungen zu den einzelnen Aussagen unterscheiden. Wie in Kapitel 3.3.2 angedeutet, wurden für die Hauptanalysen aus den einzelnen Aussagen Skalen gebildet. Wie sich das Meinungsbild der KLp zur Wünschbarkeit, Machbarkeit und den

anderen bewertenden Faktoren auf der Ebene der zusammengefassten *Skalen* zeigt, wird im Folgenden aufgezeigt:

Integrationswünschbarkeit. Die KLp stimmen insgesamt (eher) zu, dass die integrative Schulform wünschbar ist ($M=3.60$, $SD=1.10$, $med=3.67$, $n=221$; 1 = ich stimme überhaupt nicht zu – 6 = ich stimme voll und ganz zu). Je nach Gruppe der KLp unterscheidet sich die Einstellung: So ist die Zustimmung der weiblichen KLp im Mittel signifikant höher als jene der männlichen KLp. Ebenso erachten Dienstjüngere, Unterstufen-KLp oder solche mit mehr als fünf Spez.-SuS pro Klasse die integrative Schulform als wünschbarer als Dienstältere, KLp der Sekundarstufe oder KLp mit bis zu fünf Spez.-SuS pro Klasse (vgl. Tabelle 4.1-15).

Tabelle 4.1-15: Statistische (bivariate) Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Einstellung zur Integrationswünschbarkeit.

Gruppe		M	SD	n	df	t	p	d
Geschlecht	Frauen	3.79	.98	141	219	3.43	***	.50
	Männer	3.25	1.2	80				
Dienstalter	≤12.5 Jahre	3.77	.93	109	207	2.39	*	.25
	>12.5 Jahre	3.43	1.22	112				
Schulstufe	Unterstufe	4.08	1.10	52	(3, 217)	8.88 (F)	***	.35 (f)
	Sek.stufe	3.22	1.08	100				
Anzahl Spez. SuS / KI	≤ 5 Spez. SuS	3.52	.90	96	178	-2.62	**	.39
	> 5 Spez. SuS	3.93	1.10	84				

Anmerkungen: Anz. Spez.-SuS/KI=Anzahl Schülerinnen und Schüler mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung pro Klasse; ≤12.5 =weniger gleich 12.5 Jahre Berufserfahrung; >12.5=mehr als 12.5 Jahre Berufserfahrung; ≤5=weniger gleich 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse; >5= mehr als 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse; M=Mittelwert; SD=Standardabweichung; n=Stichprobe; df=Freiheitsgrade; t=T-Wert; F=F-Wert (ANOVA); p=Signifikanzniveau; *= $p \leq .05$; **= $p \leq .01$; ***= $p \leq .001$; d=Cohens d; f=Cohens F.

Integrationsmachbarkeit. Die KLp sind mehrheitlich (eher) nicht der Meinung, dass schulische Integration machbar ist ($M=2.63$, $SD=1.1$, $med=2.33$, $n=222$; 1 = ich stimme überhaupt nicht zu – 6=ich stimme voll und ganz zu). Die weiblichen KLp sind auch hier positiver eingestellt als ihre männlichen Kollegen. Ebenso KLp der Kindergarten- und Unterstufe im Vergleich zu den Sekundar-KLp, und KLp mit mehr als fünf Spez.-SuS pro Klasse im Vergleich zu solchen mit bis zu fünf SuS mit Förderbedarf (vgl. Tabelle 4.1-16).

Tabelle 4.1-16: Statistische (bivariate) Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Einstellung zur Integrationsmachbarkeit.

Gruppe		M	SD	n	df	t	p	d
Geschlecht	Frauen	2.79	1.14	142	220	2.95	**	.42
	Männer	2.34	.98	80				
Schulstufe	Kindergarten	3.11	.91	22	(3, 2189)	5.78 (F)	***	.27 (f)
	Unterstufe	2.97	1.26	53				
	Sek.stufe	2.34	1.04	100				
Anzahl Spez.SuS / KI	≤ 5 Spez.SuS	2.52	.93	97	150	-2.06	*	.31
	> 5 Spez.SuS	2.87	1.28	84				

Anmerkungen: Anz. Spez-SuS/KI=Anzahl Schülerinnen und Schüler mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung pro Klasse; ≤5=weniger gleich 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse; >5= mehr als 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse; M=Mittelwert; SD=Standardabweichung; n=Stichprobe; df=Freiheitsgrade; t=T-Wert; F=F-Wert (ANOVA); p=Signifikanzniveau; *=p≤.05; **=p≤ .01, ***=p ≤.001; d=Cohens d; f=Cohens F.

Ressourcen. Die KLP beurteilen die Ressourcenlage einstimmig insgesamt als unzureichend (M=2.18, SD=1.1, med=3, n=209; 1 = ich stimme voll und ganz zu – 6 = ich stimme überhaupt nicht zu). Es zeigen sich keine Gruppenunterschiede hinsichtlich Geschlecht, Dienstalter, Schulstufe, Wochenpensum, Klassengrösse oder Anzahl Spez./SuS pro Klasse.

Zusammenarbeit. Die KLP geben an, dass die Zusammenarbeit durch die integrativen Massnahmen (eher) zugenommen hat (M=2.70, SD=.72, med=3; 1 = trifft überhaupt nicht zu – 4 = trifft voll und ganz zu). Die Prüfung der Mittelwertunterschiede lässt deutlich werden: Vor allem die weiblichen KLP stimmen den Aussagen zur Zusammenarbeit zu. Zudem sind es vor allem KLP der Unterstufe und Mittelstufe sowie jene mit mehr als fünf Spez.-SuS pro Klasse im Vergleich zu den Sekundar-KLP oder denjenigen mit höchstens fünf Spez.-SuS pro Klasse (vgl. Tabelle 4.1-17).

Tabelle 4.1-17: Statistische (bivariate) Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Einstellung zur Zusammenarbeit.

Gruppe		M	SD	n	df	t	p	d
Geschlecht	Frauen	2.81	.64	108	173	2.18	**	.42
	Männer	2.51	.79	67				
Schulstufe	Unterstufe	2.89	.67	32	(3, 171)	5.36 (F)	***	.31 (f)
	Mittelstufe	2.88	.57	34				
	Sek.stufe	2.47	.75	80				
Anzahl Spez.SuS / KI	≤ 5 Spez.SuS	2.69	.68	81	141	-2.22	*	.39
	> 5 Spez.SuS	2.94	.61	62				

Anmerkungen: Anz. Spez-SuS/KI=Anzahl Schülerinnen und Schüler mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung pro Klasse; ≤5=weniger gleich 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse; >5= mehr als 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse; M=Mittelwert; SD=Standardabweichung; n=Stichprobe; df=Freiheitsgrade; t=T-Wert; F=F-Wert (ANOVA); p=Signifikanzniveau; *=p≤.05; **=p≤ .01, ***=p ≤.001; d=Cohens d; f=Cohens F.

Unterrichtsanpassung. Die KLP geben mehrheitlich an, dass sich die Umsetzung der integrativen Schulform weder positiv noch negativ auf ihr unterrichtliches Handeln und ihre professionellen Kompetenzen ausgewirkt hat (M=2.47, SD=.57, med=2.5; 1 = trifft überhaupt nicht zu

– 4 = trifft voll und ganz zu). Eine eher negative Einstellung wird besonders von den männlichen KLP vertreten, von Sekundarlehrpersonen (im Vergleich zu KLP der Kindergarten- und Unterstufe) und von KLP mit fünf oder weniger SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder besonderem Bildungsbedarf pro Klasse (vgl. Tabelle 4.1-18).

Tabelle 4.1-18: Statistische (bivariate) Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Einstellung zur Unterrichts Anpassung.

Gruppe		M	SD	n	df	t	p	d
Geschlecht	Frauen	2.56	.51	107	173	2.90	**	.44
	Männer	2.31	.63	68				
Schulstufe	Kindergarten	2.71	.57	19	(3, 171)	6.44 (F)	***	.33 (f)
	Unterstufe	2.68	.53	41				
	Sek.stufe	2.28	.58	81				
Anzahl Spez.SuS / KI	≤ 5 Spez.SuS	2.39	.55	81	140	-3.16	**	.53
	> 5 Spez.SuS	2.68	.55	61				

Anmerkungen: Anz. Spez-SuS/KI=Anzahl Schülerinnen und Schüler mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung pro Klasse; ≤5=weniger gleich 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse; >5= mehr als 5 SuS mit spez. Förderung pro Klasse; M=Mittelwert; SD=Standardabweichung; n=Stichprobe; df=Freiheitsgrade; t=T-Wert; F=F-Wert (ANOVA); p=Signifikanzniveau; *p≤.05; **=p≤ .01, ***=p ≤.001; d=Cohens d; f=Cohens F.

Schulentwicklung. Die KLP benennen kaum deutliche Veränderungen hinsichtlich der Entwicklung der eigenen Schule im Zuge der integrativen Schulform (M=2.62, SD=.58, med=2.67; 1 = trifft überhaupt nicht zu – 4 = trifft voll und ganz zu). Männlichen KLP schätzen die Entwicklung negativer ein als weibliche KLP, genauso die Sekundar-KLP im Vergleich zu den Kindergarten- und (tendenziell) den Primar-KLP (vgl. Tabelle 4.1-19).

Tabelle 4.1-19: Statistische (bivariate) Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Einstellung zur Schulentwicklung.

Gruppe		M	SD	n	df	t	p	d
Geschlecht	Frauen	2.72	.53	103	171	2.85	**	.43
	Männer	2.47	.50	70				
Schulstufe	Kindergarten	2.82	.50	17	(3, 169)	5.51 (F)	**	.31 (f)
	Unterstufe	2.78	.59	42				
	Mittelstufe	2.75	.46	34				
	Sek.stufe	2.43	.59	80				

Anmerkungen: Anz. Spez-SuS/KI=Anzahl Schülerinnen und Schüler mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung pro Klasse M=Mittelwert; SD=Standardabweichung; n=Stichprobe; df=Freiheitsgrade; t=T-Wert; F=F-Wert (ANOVA); p=Signifikanzniveau; *p≤.05; **=p≤ .01, ***=p ≤.001; d=Cohens d; f=Cohens F.

Belastung. Da drei Einzelaussagen dieser Skala ein sechsstufiges Antwortformat aufweisen und die eine Aussage ein vierstufiges Format, sind die Items z-standardisiert worden. Der Skalenmittelwert liegt bei .01 (SD=.75) und der Median bei .08. Die Belastung ist insgesamt hoch (vgl. Kap. 4.1.2) – es zeigen sich keine Gruppenunterschiede.

4.2 Einflussfaktoren auf die Einschätzung der Machbarkeit

Mit den bisher vorgestellten Ergebnissen zu den Verteilungen der Einzelitems und der Skalen, konnte ein erstes Meinungsbild der KLP betreffend ihre Einschätzungen rund um die Umsetzung der integrativen Schulform veranschaulicht werden (Kap. 4.1). Im folgenden Schritt geht es darum, auf der Ebene von Skalen in einem *multiplen Regressionsmodell* relevante Faktoren zu ermitteln, welche die Einstellungen der KLP zur Machbarkeit von Integration beeinflussen. Damit soll die zweite Forschungsfrage beantwortet werden, ob eher personale, strukturelle oder integrationsbezogene Faktoren die Machbarkeitseinschätzungen der KLP beeinflussen. Die einbezogenen Prädiktoren (vgl. Tabelle 4.2-1) werden zunächst auf bivariate (Kap. 4.2.1) und sodann auf multivariate Zusammenhänge (Kap. 4.2.2) überprüft.

Tabelle 4.2-1: Prädiktorvariablen.

Personale Faktoren
Geschlecht
Jahre Berufserfahrung
Strukturelle Faktoren
Schulstufe
Wochenpensum
Klassengrösse
Anzahl SuS mit spezieller Förderung oder Lernzielbefreiung pro Klasse
Integrationsbezogene Faktoren
Ressourcen
Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen
Unterrichtsanpassung
Schulentwicklung
Belastung
Integrationswünschbarkeit

Anmerkungen: SuS=Schülerinnen und Schüler; VSG=Volksschulgesetz; Die personalen und strukturellen Prädiktoren bestehen aus Einzelitems, die schulische Integration bewertende Faktoren aus Prädiktor-Skalen.

4.2.1 Bivariate Zusammenhänge

In einem ersten Schritt stellt sich die Frage, ob zwischen den einzelnen Prädiktorvariablen und der Einstellung, ob die integrative Schulform nach Einschätzung der KLP umsetzbar ist (abhängige Variable), ein statistisch signifikanter Zusammenhang besteht. Die Berechnungen erfolgten mittels Korrelationen nach Pearson und zeigen folgendes Bild (vgl. Tabelle 4.2-2): Die *personalen Faktoren* – Geschlecht und Anzahl Dienstjahre – hängen mit der Einstellung der KLP ab, ob die integrative Schulform ihrer Ansicht nach machbar ist. Eine positivere Einstellung wird bei weiblichen und dienstjüngeren KLP festgestellt (Wirkungsrichtung). Bei den *strukturellen Faktoren* zeigt sich eine statistisch signifikante Korrelation zwischen der Schulstufe,

an welcher die Lehrpersonen unterrichten, und der Einstellung zur Machbarkeit: Je tiefer die Schulstufe, desto positiver die Machbarkeitseinstellung. Das Pensum, die Klassengrösse und die Anzahl SuS mit spezieller Förderung und/oder Lernzielbefreiung pro Klasse weisen hingegen keinen statistisch bedeutsamen Zusammenhang mit der Machbarkeitseinstellung von integrativer Schulform auf. Die Zusammenhänge zwischen der Machbarkeit und den *integrationsbezogenen Faktoren* fallen alle höchst signifikant aus. Je positiver die Einschätzung zu den bestehenden Ressourcen, zur Zusammenarbeit, zu den Anpassungen des eigenen Unterrichts, zur Schulentwicklung, zur Einstellungen bzgl. Wichtigkeit der integrativen Schulform, und je geringer die empfundene Belastung durch die integrative Schulform, desto zuversichtlicher sind die Lehrpersonen, dass die integrative Schulform machbar ist.

Tabelle 4.2-2: Korrelation nach Pearson – Zusammenhänge von Integrationsmachbarkeit mit den Prädiktorvariablen.

	Personale Faktoren		Strukturelle Faktoren					Integrationsbezogene Faktoren					
	Geschlecht	Dienstjahre	Kiga-Dummy	Prim-Dummy	Wo-Pensum	Klassengrösse	Spez.-SuS/KI	Ressourcen	Zus.arbeit	Unterrichtsanpassung	Schulentw.	Belastung	Integ.wünschbarkeit
r	-.20	-.14	.14	.15	ns	ns	ns	.47	.42	.32	.45	-.50	.62
p	**	*	*	*	ns	ns	ns	***	***	***	***	***	***
n	224	224	224	224	224	220	183	209	175	175	173	189	221

Anmerkungen: Kiga-Dummy=Kindergartenstufe (Dummy-Variable), Prim-Dummy=Primarstufe (Dummy-Variable), Wo-Pensum=Wochenpensum, Spez.SuS/KI=Anzahl Schülerinnen und Schüler mit spezieller Förderung und/oder Lernzielbefreiung pro Klasse, Zus.arbeit=Zusammenarbeit, Schulentw.=Schulentwicklung, Integ.wünschbarkeit=Integrationswünschbarkeit, r=Korrelationskoeffizient nach Pearson, p=Signifikanzniveau, *= $p \leq .05$; **= $p \leq .01$, ***= $p \leq .001$, ns=nicht signifikant; n=Anzahl Stichprobe.

Bei der bivariaten Betrachtung deutet sich ebenfalls an, dass fast alle Prädiktorvariablen einen signifikanten Zusammenhang mit der Einstellung aufweisen, ob die integrative Schulform als machbar eingeschätzt wird oder nicht. Ausnahmen sind die strukturellen Faktoren ‚Wochenpensum‘, ‚Klassengrösse‘ und ‚Anzahl SuS mit spezieller Förderung pro Klasse‘. Während die signifikanten Zusammenhänge der personalen und strukturellen Faktoren gemäss Cohen (1992) (sehr) schwach ausfallen, sind sie bei den integrationsbezogenen Faktoren mittel bis stark.

Die hier berichteten bivariaten Zusammenhänge zeigen erst die Oberfläche des Gesamtmodells, nämlich den Zusammenhang zwischen jeweils einer Prädiktorvariable des Modells und der abhängigen Variable (Machbarkeit von Integration). Um die Gesamtstruktur zu verstehen, werden im folgenden Kapitel 4.2.2 sämtliche Prädiktorvariablen gemäss Tabelle 4.2-1 in eine multiple Regression aufgenommen und analysiert.

Vertiefung: Alter vs. Dienstalter – Wie hängen sie mit der Machbarkeitseinschätzung zusammen?

Die Prädiktoren Alter und Dienstalter korrelieren hoch miteinander ($r=.80^{***}$). Als Konsequenz daraus wurden nur die Anzahl Dienstjahre in die Berechnungen aufgenommen (vgl. Kap. 3.3.2, Kap. 3.4.3). Es wäre dennoch interessant zu erfahren, ob die hochkorrelierenden Prädiktoren auch gleichermassen mit der Machbarkeitseinschätzung von Integration zusammenhängen. *Lässt sich ein ‚Generationeneffekt‘ oder eher ein ‚Dienstaltereffekt‘ erkennen? Oder beides?* Die Ergebnisse zeigen, dass trotz hoher Korrelation der beiden Prädiktorvariablen, nur das Dienstalter signifikant mit der Einstellung der KLp zusammenhängt, ob sich Integration in die Praxis umsetzen lässt, zusammenhängt ($r=-.14^*$). Je mehr Unterrichtserfahrung die KLp aufweisen, desto negativer ihre Einstellung zur Machbarkeit von Integration. Das Alter hingegen weist keinen signifikanten Zusammenhang mit der AV auf ($r=-.11$). Man kann demnach davon ausgehen, dass das Alter alleine keinen Einfluss auf die Bewertung der Machbarkeit hat.

4.2.2 Multivariate Zusammenhänge

Das Gesamtmodell wurde mittels hierarchisch-sequenzieller Regressionsanalyse berechnet (vgl. Kap. 3.4.3). Die möglichen Einflussfaktoren bzw. Prädiktorvariablen wurden blockweise nach personalen, strukturellen und integrationsbezogenen Faktoren eingeführt (vgl. Tabelle 4.2-1). Welche Faktoren einen Einfluss auf die Bewertung der Machbarkeit von Integration ausüben und wie stark bzw. stabil sie sind, wird im Folgenden aufgezeigt:

Die Modellzusammenfassung zeigt, dass das erste Modell – bestehend aus den personalen Faktoren – bei alleiniger Betrachtung, einen signifikanten Effekt aufweist, ob Integration nach Einschätzung der KLp machbar ist und 5.2 % der Varianz des Modells aufklärt (vgl. Tabelle 4.2-3). Indem in einem zweiten Modell zusätzlich die strukturellen Faktoren einbezogen werden, erhöht sich die Varianzaufklärung um 3.6 %. Dieser Zuwachs ist statistisch tendenziell signifikant. Wird schliesslich in einem dritten Modell der Block der integrationsbezogenen Faktoren inkludiert, so zeigt sich ein höchst signifikanter Zuwachs des R^2 in der Höhe von 47.5 %. *Insgesamt klären die Prädiktoren des Gesamtmodells 56.3 % der Varianz auf¹⁵³.*

¹⁵³ Die Ursache für den Stichprobenverlust im Regressionsmodell (im Vergleich zu den bivariaten Korrelationen) liegt im Pairwise-Deletion-Verfahren (vgl. Kap. 3.5). Da sich die Anzahl der beobachteten Werte für verschiedene Korrelationen erheblich unterscheiden können, ist unklar, welche Stichprobengrösse für multivariate Analysen zugrunde gelegt werden. Die hier angewendete Regressions-Prozedur in SPSS legt grundsätzlich die kleinste bivariate Stichprobengrösse (N) zugrunde (Baltes-Götz, 2013; Lüdtke et al., 2007), was zu einem Verlust der Stichprobengrösse führen kann. In Kombination mit dem hierarchischen Regressionsmodell sind die Fälle deshalb nicht klar ersichtlich bzw. es bleibt intransparent, in welchem Block welche Fälle einbezogen sind.

Tabelle 4.2-3: Ergebnisse Gesamtmodell hierarchisch-sequenzielle Regressionsanalyse – blockweise Einführung.

Abhängige Variable: Integrationsmachbarkeit			
Prädiktoren	Modell 1 β pP	Modell 2 β pP	Modell 3 β pP
1. Block: personale Faktoren			
Geschlecht	-.18*	-.10	-.03
Anzahl Dienstjahre	-.12	-.12	.01
2. Block: Strukturelle Faktoren			
Kindergartenstufe (Dummy)		.72* (b)	.18 (b)
Primarstufe (Dummy)		.42 (*) (b)	-.07 (b)
Wochenpensum		.03	.02
Klassengröße		-.02	.10
Anzahl SuS pro Klasse mit spez. Förderung		-.03	-.10
3. Block: Integrationsbezogene Faktoren			
Ressourcen			.19**
Zusammenarbeit			.19*
Unterrichtsanpassung			-.03
Schulentwicklung			.06
Belastung			-.22**
Integrationswünschbarkeit			.43***
Modellzusammenfassung			
Δ R ²	5.20 %	3.60 %	47.50 %
F (df1, df2)	3.83 (2, 139)	1.06 (5, 134)	23.19 (6, 128)
n	142	140	135
p Modelländerung	*	(*)	***

Anmerkungen: Dummy=Dummy-Variable, Referenzgruppe: Sekundarstufe; SuS=Schülerinnen und Schüler; β=Beta-Wert (standardisierter Regressionskoeffizient); pP=Signifikanzniveau der Prädiktorvariable, (*)=p≤.08, *=p≤.05; **=p≤.01, ***=p≤.001; B=Regressionskoeffizient (nicht standardisiert); (b)=bei den Dummy-Werten werden die unstandardisierten Regressionskoeffizienten b und nicht β ausgewiesen; pModelländerung=Signifikanzniveau der Modelländerung Δ R²; R²=Determinationskoeffizient; n=Anzahl Lehrpersonen; F=F-Wert; df1, df2=Anzahl Freiheitsgrade.

Vertiefung: Unterscheiden sich KLp der Kindergartenstufe von KLp der Primarstufe in ihren Einschätzungen?

Die Schätzung des 2. Modells (vgl. Tabelle 4.2-3) zeigt, dass sich Kindergarten- und Primarstufen-KLp (tendenziell) signifikant von den Sekundar-KLp unterscheiden, ob sie die schulische Integration als machbar einschätzen. Unterscheiden sich auch die Kindergarten-KLp von den Primarstufen-KLp oder vertreten sie dieselbe Meinung? Um dies herauszufinden, wurden im Rahmen von Vertiefungsstudien neue Dummy-Variablen mit der neuen Referenzgruppe ‚Primarstufe‘ gebildet und in die Regressionsanalyse aufgenommen. *Die Ergebnisse zeigen, dass sich KLp der Kindergarten- und KLp der Primarstufe in ihren Auffassungen zur Machbarkeit von Integration, nach Kontrolle für das Geschlecht und die Berufserfahrung, nicht signifikant voneinander unterscheiden.*

Was zeigen die Ergebnisse im Detail? Zur Beantwortung ebendieser Frage wurde neben der blockweisen Einführung der Prädiktorvariablen zusätzlich ein Gesamtmodell mit *strikter* hie-

rarchischen Einführung der einzelnen Variablen in die Regressionsanalyse berechnet (Schätzung von 12 Modellen¹⁵⁴), sowie ein simultanes Modell mit allen Prädiktoren (vgl. Tabelle 4.2-4). Diese Vorgehensweise erlaubt es, die Varianzanteile innerhalb der einzelnen Blöcke differenziert zu betrachten und die Stabilität der einzelnen Effekte zu thematisieren (b- oder β -Werte). Das Gesamtmodell des Modells mit strikter Einführung zeigt folgendes Bild:

Bei Betrachtung der *personalen Faktoren* (Modelle 1 und 2) zeigt das an erster Stelle eingeführte *Geschlecht* einen signifikanten (bivariaten) Zusammenhang mit der Machbarkeitsbeurteilung (vgl. auch Tabelle 4.2-2): Weibliche Lehrpersonen sind zuversichtlicher, was die Umsetzung angeht als ihre männlichen Kollegen. Die Anzahl *Dienstjahre* spielt indes keine statistisch signifikante Rolle bei der Einschätzung der Machbarkeit, wenn sie an zweiter Stelle ins Modell eingeführt wird. Insgesamt klären die personalen Faktoren 5.2 % der Varianz des Gesamtmodells auf. Davon werden 3.8 % durch das an erster Stelle eingeführte Geschlecht, und 1.4 % durch die danach berücksichtigte Anzahl Dienstjahre aufgeklärt, wobei der Effekt der an zweiter Stelle eingeführten Anzahl Dienstjahre nicht statistisch signifikant ist (vgl. Tabelle 4.2-4).

¹⁵⁴ Die Reihenfolge der eingeführten Prädiktoren beim Modell mit strikter Einführung entspricht der Reihenfolge gemäss Tabelle 4.2-1.

Tabelle 4.2-4: Ergebnisse Gesamtmodell hierarchisch-sequenzielle Regressionsanalyse – strikte Einführung der Prädiktorvariablen und simultane Modelle.

Abhängige Variable: Integrationsmachbarkeit												
Prädiktoren	M 1 β pP	M 2 β pP	M 3 β pP	M 4 β pP	M 5 β pP	M 6 β pP	M 7 β pP	M 8 β pP	M 9 β pP	M 10 β pP	M 11 β pP	M 12 β pP
Geschlecht	-.20*	-.18*	-.09	-.10	-.10	-.10	-.11	-.09	-.08	-.06	-.04	-.03
Anzahl Dienstjahre		-.12	-.12	-.12	-.12	-.12	-.10	-.07	-.08	-.08	-.05	0
Kindergartenstufe (Dummy) (b)			.65 (*)	.69 (*)	.70 (*)	.72 (*)	.46	.32	.28	.20	.16	.18
Primarstufe (Dummy) (b)			.37 (*)	.38 (*)	.4 (*)	.42 (*)	.26	.07	.05	-.02	.06	-.07
Wochenpensum				.03	.03	.03	-.01	.09	0	-.01	-.04	.02
Klassengrösse					-.03	-.02	-.02	.04	.04	.04	.05	.10
Anzahl SuS pro Klasse mit spez. Förderung						-.03	-.02	-.06	-.06	-.04	-.08	-.11
Ressourcen							.41***	.37***	.37***	.32***	.18*	.19**
Zusammenarbeit								.33***	.28**	.25**	.20*	.20*
Unterrichtsanpassung									.09	.02	.06	-.03
Schulentwicklung										.24**	.20*	.06
Belastung											-.32***	-.22**
Integrationswünschbarkeit												.43***
Modellzusammenfassung												
Δ R2	3.80 %	1.40 %	3.40 %	.10 %	.10 %	.10 %	16.10 %	9.20 %	.50 %	4.00 %	7.20 %	10.40 %
F (df1, df2)	5.54 (1, 140)	2.08 (1, 139)	2.57 (2, 137)	.11 (1, 136)	.08 (1, 135)	.08 (1, 134)	28.5 (1, 133)	18.43 (1, 132)	1.08 (1, 131)	8.42 (1, 130)	17.17 (1, 129)	30.57 (1, 128)
n	142	141	140	138	137	136	135	134	133	132	131	130
p _{Modelländerung}	*	ns	(*)	ns	ns	ns	***	***	ns	**	***	***

Anmerkungen: M=Modell; Dummy=Dummy-Variable, Referenzgruppe: Sekundarstufe; SuS=Schülerinnen und Schüler; β=Standardisierter Regressionskoeffizient; p_p=Signifikanzniveau der Prädiktorvariable, (*)=p≤.08, *=p≤.05; **=p≤.01, ***=p≤.001; ns=nicht signifikant; B=Regressionskoeffizient (nicht standardisiert); (b)=bei den Dummy-Werten werden die unstandardisierten Regressionskoeffizienten b und nicht β ausgewiesen; p_{Modelländerung}=Signifikanzniveau der Modelländerung Δ R2; R²=Determinationskoeffizient; n=Anzahl Lehrpersonen; F=F-Wert; df1, df2=Anzahl Freiheitsgrade.

Bei Einbezug von Prädiktoren aus dem Bereich der *strukturellen Faktoren* (Modelle 3 bis 6, Tabelle 4.2-4) verändern sich die Schätzwerte für den Geschlechtereffekt von Modell 1 zu Modell 3. Die standardisierten Regressionskoeffizienten reduzieren sich um die Hälfte, von β=-.20 auf β=-.09. Gleichzeitig verliert der Geschlechtereffekt seine Signifikanz, sobald die Schulstufe in das Modell aufgenommen wird. Stattdessen zeigt sich ein (tendenziell) signifikanter Effekt der *Schulstufe*: KLp der Kindergarten- und Primarstufe vertreten stärker die Meinung, dass Integration machbar ist als KLp der Sekundarstufe. Diese Tatsache weist auf den bereits thematisierten *Konfundierungseffekt* von *Geschlecht und Schulstufe* hin (Kap. 4.1). Wie die beiden Prädiktoren statistisch zusammenspielen bzw. welcher Prädiktor mehr Erklärungskraft aufweist, wird im nachfolgenden Vertiefungskasten ergründet.

Vertiefung: Konfundierung Geschlecht und Schulstufe: Welcher Prädiktor hat mehr Erklärungskraft?

Um die Frage der Konfundierung aufzuklären, wurden verschiedene Berechnungen durchgeführt (siehe Anhang G). Es galt herauszufinden, welcher Prädiktor stärker ist – das Geschlecht oder die Schulstufe: *Hängt die Einstellung, ob KLP die integrative Schulform als machbar einschätzen, eher vom Geschlecht oder eher von der Schulstufe ab, an welcher sie unterrichten?* Die Datenlage zeigt grundsätzlich eine Unterrepräsentation der männlichen KLP auf den unteren Schulstufen (vgl. Fussnote 148). Die Berechnungen ergeben schliesslich, dass die *Schulstufe über mehr Erklärungskraft verfügt als das Geschlecht*. Vordergründig bzw. bei alleiniger Betrachtung (bivariat und an 1. Stelle im Regressionsmodell; vgl. Tabelle 7-14 und Tabelle 7-17) zeigt das Geschlecht zwar einen Effekt auf die Einstellung der KLP, ob die integrative Schulform als machbar eingeschätzt wird. Unter Einbezug von anderen Prädiktoren jedoch verschwindet der Geschlechtereffekt (zweifaktorielle Varianzanalyse, Reihenfolgeänderung im Regressionsmodell). *Ob Integration als machbar eingestuft wird, hängt also eher von der Schulstufe ab, an welcher die KLP unterrichten als vom Geschlecht der KLP: Je tiefer die Schulstufe, desto positiver sind die Einstellungen der KLP gegenüber der Machbarkeit von Integration.* Ob es sich hierbei vor allem um einen Kompositionseffekt handelt (z.B. Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Bellin, 2009; Harker & Tymms, 2004), oder eher einen Effekt der stufenspezifischen Normen, welche ihrerseits vom dominant vertretenen Geschlecht (Lehrerinnen) beeinflusst wird, kann jedoch auf alleiniger Basis der Querschnittsdaten nicht entschieden werden. Die hier erfolgten Berechnungen lassen Letzteres vermuten, da die Anzahl SuS mit besonderem Förderbedarf pro Klasse keinerlei Einfluss auf die Einstellung zur Integrationsmachbarkeit der KLP ausübt.

Mit Ausnahme der Schulstufe haben die strukturellen Faktoren bei der vorgenommenen Reihenfolge der Modelleinführung (Wochenpensum, Klassengrösse und Anzahl Spez-SuS pro Klasse) keinen signifikanten Effekt auf die Einstellungen der KLP, ob die integrative Schulform ihrer Einschätzung nach durchführbar ist. Das schlägt sich auch in der Varianzaufklärung des dritten Modells nieder (vgl. Tabelle 4.2-4): 3.4 % der Varianz wird bei Einführung der Schulstufe an dritter Stelle durch die Schulstufe erklärt¹⁵⁵. Der Schulstufeneffekt bleibt über die Modelle 3 bis 6 relativ stabil, sogar leicht ansteigend (B_{Kiga} : von $B=.65$ auf $B=.72$; B_{Prim} : $.37$ auf $B=.42$), bis er jedoch ab Modell 7 an statistischer Signifikanz verliert.

Der Einbezug der integrationsbezogenen Faktoren (Modelle 7 bis 12, vgl. Tabelle 4.2-4) führt schliesslich dazu, dass alle vorangegangenen Effekte aus den Modellen 1 bis 6 ihre statistische Signifikanz verlieren. Sobald die Einstellungen der KLP bzgl. Voraussetzungen, Gegebenheiten bzw. Folgen der integrativen Schulform in das Gesamtmodell einbezogen werden (integrationsbezogene Faktoren), sind die simultanen personalen und strukturellen Effekte unerheblich: Weder das Geschlecht noch die Schulstufe oder ein anderer bis anhin berücksichtigter Prädiktor zeigen einen signifikanten Einfluss auf die Bewertung der Machbarkeit von In-

¹⁵⁵ Der hohe Varianzanteil der Schulstufe erklärt sich möglicherweise dadurch, dass die Schulstufe vor den anderen Prädiktoren (Wochenpensum, Klassengrösse, Anzahl SuS pro Klasse mit Förderbedarf) ins Regressionsmodell eingeführt wurde.

tegration. Alle statistisch bedeutsamen Effekte resultieren lediglich noch aus integrationsbezogenen Faktoren. Der Einfluss der integrationsbezogenen Faktoren auf die Integrationsmachbarkeitseinstellung zeigt gemäss vorgenommener Reihenfolge der Modelleinführung: KLp, welche der Meinung sind, dass die bestehenden *Ressourcen* (eher) ausreichen, um die integrative Schulform umzusetzen, und auch eher die Meinung vertreten, dass die integrative Schulform machbar ist, als solche, die unzureichende Ressourcen beklagen (Einführung an 7. Stelle). Ebenso gilt für KLp, die seit der Umsetzung häufiger mit anderen Lehrpersonen zusammenarbeiten bzw. die *Zusammenarbeit* seitdem als produktiver bewerten (Einführung an 8. Stelle). Die Einführung der Belastungsfrage an 11. Stelle ergibt: Je höher die verspürte Belastung durch die Umsetzung ist, desto negativer wird die Machbarkeit von Integration eingeschätzt. Schliesslich zeigt die (zuletzt eingeführte) Einstellung zur Wünschbarkeit von Integration einen höchst signifikanten Effekt auf die Einschätzung der Machbarkeit: Je positiver die generelle Einstellung zur integrativen Schulform ist, desto positiver ist die Einschätzung der Machbarkeit von Integration. Dieser Effekt ist mit $\beta = .43$ am stärksten (im Vergleich zu den anderen Effekten mit $\beta \approx \pm .2$). Keine unique Effekte auf die Bewertung der Machbarkeit (gemäss Modell 12) zeigen indes (bei vorliegender Reihenfolge der Modelleinführung) die aus der integrativen Schulform resultierten *Anpassungen des eigenen Unterrichts* sowie die angestossene *Schulentwicklung*.

Wird die *Stabilität der einzelnen Effekte* der integrationsbezogenen Faktoren (Modelle 7 bis 12) fokussiert, so wird deutlich, dass sich alle signifikanten simultanen Schätzwerte (β -Werte) in den unterschiedlichen Modellen reduzieren (Ressourcen, Zusammenarbeit, Schulentwicklung, Belastung). Dies ist eine Folge der Beziehungen unter bzw. der Überschneidungsbereichen zwischen den Prädiktoren. Besonders auffallend ist der Effekt der Ressourcen: Ist er im Modell 7 noch höchst signifikant und stark ($\beta = .40$), so nimmt er kontinuierlich ab, bis er sich um die Hälfte reduziert ($\beta \approx .19$), sobald die Prädiktoren ‚Belastung‘ (Modell 11) und ‚Integrationswünschbarkeit‘ (Modell 12) in die Analysen aufgenommen werden. Dennoch bleiben drei der vier Prädiktoren insofern stabil, als sie ihre Signifikanz mit der Aufnahme neuer Prädiktoren beibehalten. Die Ausnahme bildet der Prädiktor ‚Schulentwicklung‘: Spielt er in den Modellen 10 und 11 noch eine statistische Rolle zur Vorhersage der Machbarkeit, so verliert er diese Funktion, sobald die Integrationswünschbarkeit ins Spiel kommt (Modell 12).

Zusammenfassend zeigt das hierarchisch-sequenzielle Regressionsmodell *mit blockweiser Vorgehensweise*, dass bei der Prädiktion der Einstellung zur Machbarkeit von Integration 56.3 % der Varianz anhand der einbezogenen Prädiktoren aufgeklärt werden. 5.2 % werden

durch die personalen Faktoren (1. Modell) aufgeklärt, 3.6 % durch die strukturellen Faktoren (2. Modell) und 47.5 % durch integrationsbezogene Faktoren (3. Modell). Hervorzuheben ist der ausgeprägte *Einfluss der integrationsbezogenen Faktoren*. Einerseits, weil alle vorangegangenen Effekte der personalen und strukturellen Faktoren mit deren Einführung ihre statistische Bedeutung verlieren, und andererseits aufgrund ihres überaus hohen Varianzerklärungsanteils. Vier Fünftel der gesamten erklärten Varianz ist gemäss blockweise hierarchischer-sequenzieller Vorgehensweise im dritten Block (47.5 % vs. 5.2 % des 1. Blocks bzw. 3.6 % des 2. Blocks, vgl. Tabelle 4.2-3) angesiedelt. Das weist darauf hin, dass dem 3. Block (integrationsbezogene Faktoren) eine Mediatorrolle¹⁵⁶ zukommen könnte. Ob dies der Fall ist, wird im nächsten Kapitel (Kap. 4.3) mittels Pfadanalyse überprüft. Wenn ja, ist die zusätzliche Frage zu formulieren, ob alle Effekte über den 3. Block vermittelt sind oder ob auch direkte personale und strukturelle Effekte (Prädiktoren des 1. und 2. Blocks) auf die Urteile betreffend Machbarkeit von Integration wirken.

Werden die in Tabelle 4.2-4 aufgeführten *Determinationskoeffizienten* der einzelnen Prädiktoren bei der strikten Vorgehensweise betrachtet, so fallen zudem zwei Prädiktoren ins Auge: zum einen die *Ressourcen*. Bei Einführung der Ressourcen an 7. Stelle ins Modell wird dem Prädiktor 16.1 % zusätzliche Varianzaufklärung – und somit am meisten – zugesprochen ($\beta=.41$). Ob die KLp die vorhandene Ressourcenlage (eher) positiv oder negativ bewerten, ist also hoch bedeutsam für ihre Einschätzung der Machbarkeit. Zum anderen erweist sich der Prädiktor ‚Integrationswünschbarkeit‘ als sehr bedeutend. Er hat nicht nur der stärkste Effekt im simultanen Modell ($\beta=.43$), sondern er klärt – selbst an letzter Stelle eingeführt – den (hinter der Beurteilung der Ressourcen) zweithöchsten Anteil der Varianz der abhängigen Variable auf. Ungeachtet der Kontrolle aller vorangegangenen Prädiktorvariablen liegt die Varianzaufklärung der Integrationswünschbarkeit immer noch bei 10.4 %. Insgesamt wird die Beurteilung der Machbarkeit also vor allem durch die Urteile über die Ressourcen und die Wünschbarkeit der integrativen Schulform beeinflusst.

¹⁵⁶ Von einem *Mediatoreffekt* wird dann gesprochen, „wenn ein direkter Effekt zwischen zwei Variablen durch den Einfluss einer weiteren Variable (der sog. „Mediatorvariablen“) unterbrochen wird. Eine Mediatorvariable vermittelt also zwischen zwei Variablen und spezifiziert den Mechanismus, der die Einflussbeziehung zwischen X- und Y-Variable erzeugt“ (Urban und Mayerl, 2011, S. 293).

4.3 Ergebnisse der Mediatoranalyse – das Pfadmodell

Während die Regressionsberechnungen im letzten Kapitel relevante Faktoren identifizieren sollten, die erklären, was die Urteile hinsichtlich Machbarkeit beeinflusst, geht es in diesem Kapitel nun darum, herauszufinden, welche der eruierten Faktoren einen direkten und welche einen indirekten Effekt – vermittelt über andere Prädiktoren – auf die Machbarkeitseinstellung von Integration haben (Forschungsfrage 3). Ebenso soll die Rolle der Integrationswünschbarkeit im Zusammenhang mit der Einstellung zur Integrationsmachbarkeit herausgearbeitet werden (Forschungsfrage 4).

Wie am Ende des vorangegangenen Kapitels erläutert, zeigt das Regressionsmodell, dass gemäss hierarchisch-sequenzieller Vorgehensweise mit drei Blöcken (1) fast vier Fünftel der gesamten erklärten Varianz bei den integrationsbezogenen Faktoren im 3. Block liegt. Bzw. dass die vorherigen Effekte aus den Blöcken 1 und 2 (personale und strukturelle Faktoren) wegfallen, sobald der 3. Block (integrationsbezogene Faktoren) in das Modell einbezogen wird (Kap. 4.2). Zudem zeigt die Analyse mit strikter Vorgehensweise, dass (2) der Prädiktor ‚Integrationswünschbarkeit‘ ungeachtet der Einführung an letzter Stelle im simultanen Modell ein R^2 von 10.4 % und somit die zweithöchste Vorhersagekraft (nach der Beurteilung der Ressourcen) aufweist. Daraus resultieren zwei Fragen, denen in diesem Kapitel nachgegangen wird:

- (1) *Figurieren die Variablen des 3. Blocks als Mediatoren* oder gibt es auch direkte Effekte der personalen und der strukturellen Faktoren (1. + 2. Block) auf die Urteile zur ‚Machbarkeit von Integration‘?
- (2) *Welche Rolle kommt dem Prädiktor ‚Integrationswünschbarkeit‘ zu?* Ist es der Mediator per se, über welchen alle Prädiktoren vermittelt sind oder ist seine Bedeutung nicht so gross?

Zur Beantwortung der Fragen wurde mittels Pfadanalyse ein *vierstufiges Pfadmodell* festgelegt (vgl. Abbildung 4.3-1): Die *erste Stufe* des Modells bilden die personalen und strukturellen Faktoren gemäss 1. und 2. Block der blockweisen hierarchisch-sequenziellen Regressionsanalyse (Kap. 4.2.2). Als *zweite Stufe* des Pfadmodells wurden alle Prädiktoren des 3. Blocks, ausser Prädiktor ‚Integrationswünschbarkeit‘, bestimmt (Ressourcen, Zusammenarbeit, Unterrichts Anpassung, Schulentwicklung, Belastung). Die ‚Integrationswünschbarkeit‘ wurde als eigene (*dritte*) *Stufe* definiert, um der oben formulierten zweiten Frage nachzugehen, ob dieser Prädiktor den ‚Schlüsselmediator‘ zur Erklärung der Machbarkeitseinstellung begründet. Die

vierte Stufe besteht schliesslich aus der Zielvariable ‚Machbarkeit von Integration‘. Die Variablen der ersten Stufe sind somit ‚reine‘ unabhängige Variablen. Im Unterschied dazu figurieren die Variablen der zweiten und dritten Stufe sowohl als unabhängige (hinsichtlich der Variablen der dritten resp. der vierten Stufe) als auch als abhängige Variablen (hinsichtlich der Variablen der ersten resp. zweiten Stufe). Die Variable ‚Machbarkeit von Integration‘ ist die Kriteriumsvariable.

Da alle Effekte zwischen den Variablen theoretisch möglich sind und die Effekte der einzelnen Merkmalskombinationen im Zentrum des Interesses stehen, wurden alle möglichen linearen Effekte zugelassen – die Wirkungsrichtung wurde allerdings vorgegeben – und ein *saturiertes Modell* gerechnet (Kap. 3.4.4). Aufgrund der visuellen Komplexität der verschiedenen möglichen Einflüsse jeder unabhängigen Variable werden im abgebildeten Pfadmodell lediglich die signifikanten Pfade bzw. Betakoeffizienten (β_i) eingezeichnet. Aus demselben Grund werden keine Kovarianzen zwischen den einzelnen Variablen und Fehlervariablen (ε_i) festgehalten. Das vorliegende Modell soll als vereinfachtes Modell zur Illustration der Ergebnisse dienen.

Übersichtlich dargestellt werden die Ergebnisse der Pfadanalyse in Abbildung 4.3-1. Das Pfadmodell zeigt, dass 57.1 % der Varianz des Kriteriums durch die Variablen der Stufen 1, 2 und 3 erklärt werden. Somit können knapp 2/3 der Varianzen im Pfadmodell zugewiesen werden. Davon wirken 33.2 % der 57.1 % des totalen Effekts der verschiedenen Stufen *direkt* auf die Integrationsmachbarkeit und 1.8 % *indirekt*¹⁵⁷. Werden die Effekte auf die Einschätzung der *Integrationsmachbarkeit (IM)* betrachtet, so zeigt sich, dass es fast gänzlich direkte Effekte sind, die auf die Zielvariable wirken (orange Pfeile). Es gibt lediglich einen indirekten Effekt (violetter Pfeil), der über die Integrationswünschbarkeit vermittelt ist. Eine weitere wichtige Variable ist die *Integrationswünschbarkeit (IW)*. Sieben Prädiktoren wirken direkt auf die Einstellung, ob Integration generell wünschbar ist oder nicht (grüne Pfeile). Zudem wirken strukturelle Faktoren der 1. Stufe direkt auf Prädiktoren der 2. Stufe (blaue Pfeile). Das Geschlecht der KLp ist der einzige Prädiktor im Modell, der keinen Effekt auf andere Variablen hat und somit keine Erklärungskraft aufweist. Im Folgenden werden die einzelnen Effekte auf die einzelnen abhängigen Variablen fokussiert: Zuerst werden die Einflüsse auf die Integrationsmachbarkeit (IM) betrachtet (Stufe 4), sodann diejenigen auf die Mediatorvariable ‚Integrationswünschbarkeit‘ (IW) (Stufe 3). Abschliessend wird der Vollständigkeit halber – auch wenn nicht im Zentrum des Erkenntnisinteresses der Fragestellung stehend – der Blick auf die drei Variablen

¹⁵⁷ Die restlichen, nicht ausgewiesenen Varianzanteile stammen aus kombinierten Effekten, die im Pfadmodell nicht ersichtlich sind. Das Zusammenwirken der Prädiktoren wurde anhand des Gesamtmodells mittels hierarchischer Regressionsanalyse untersucht (vgl. Kap. 4.2.2).

gerichtet, die im Modell ebenfalls als abhängige Variablen auftreten: Zusammenarbeit (ZA), Unterrichts Anpassung (UA) und Schulentwicklung (SE).

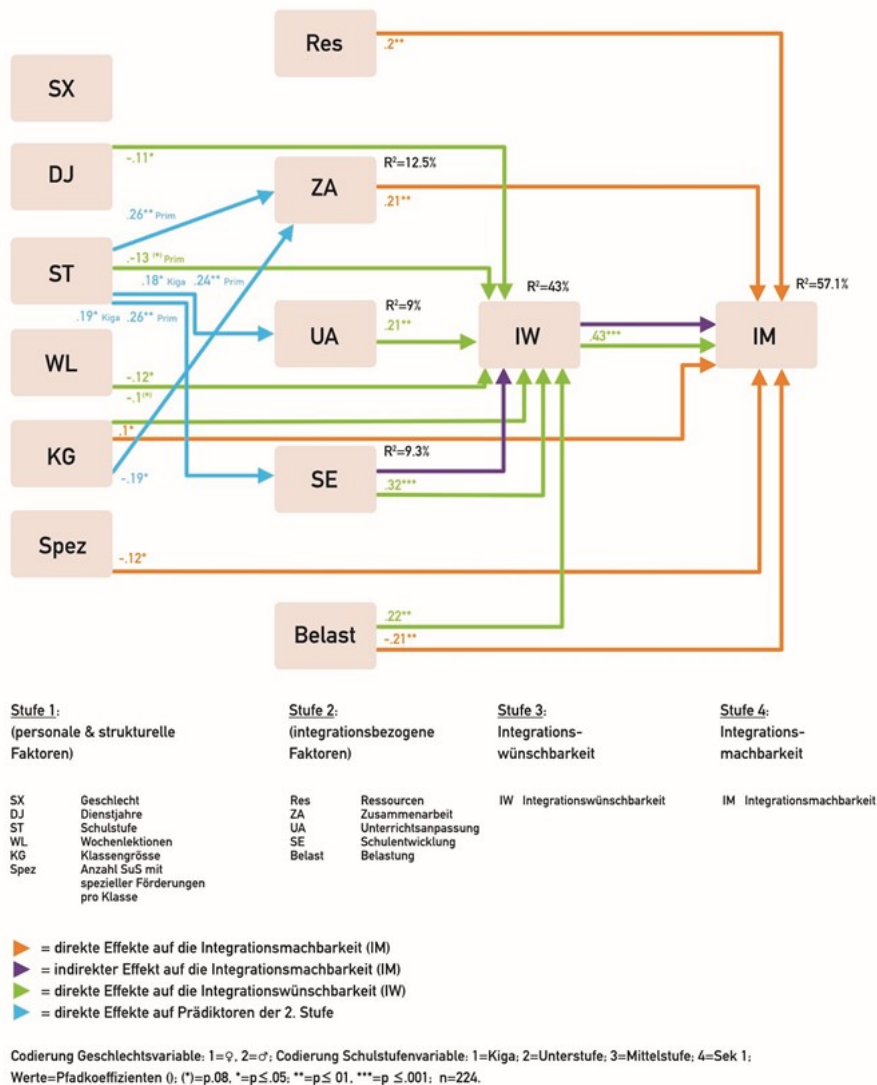


Abbildung 4.3-1: Pfadmodell über die Einflussfaktoren auf die Einstellung bzgl. Machbarkeit von Integration.

Integrationsmachbarkeit (IM). Ob Integration von den KLP als machbar eingeschätzt wird oder nicht, wird von sechs Faktoren des Modells direkt beeinflusst (orange Pfeile, vgl. Abbildung 4.3-1). Einerseits spielen strukturelle Faktoren der 1. Stufe eine direkte Rolle, andererseits das VSG bewertende Faktoren der 2. und 3. Stufe. Die *Klassengrösse* (KG) und die *Anzahl Spez.-SuS pro Klasse* (Spez) wirken sich zwar mit $\beta=.12^*$ bzw. $\beta=-.12^*$ äusserst

schwach, aber dennoch statistisch bedeutsam auf die Einstellung zu Integrationsmachbarkeit aus: Je grösser die Klasse bzw. die Lerngruppe ist, desto positiver ist die Einstellung der KLP zur Integrationsmachbarkeit. Geht es um die Anzahl SuS mit speziellem Förderbedarf, Therapie oder Lernzielbefreiung pro Klasse, so kehrt sich das Vorzeichen um: Je mehr solche SuS in der Klasse sind, desto skeptischer sind die KLP in Bezug auf die Integrationsmachbarkeit. Drei weitere, hoch signifikante direkte Einflussfaktoren mit grösserer Erklärungskraft sind die Variablen *Ressourcen* (Res), *Zusammenarbeit* (ZA) und *Belastung* (Belast): Je zureichender die Ressourcen eingeschätzt werden ($\beta=.2^{**}$), je positiver und produktiver die beurteilte Zusammenarbeit ($\beta=.21^{**}$) bzw. je geringer das Belastungsempfinden ($\beta=-.21^{**}$), desto machbarer ist die Umsetzung der integrativen Schulform nach Einschätzung der KLP. Der einflussreichste Prädiktor, ob Integration als machbar beurteilt wird, ist die allgemeine Einstellung, ob *Integration wünschbar* ist oder nicht. Mit einer Erklärungskraft von $R^2=18\%$ ($\beta=.43^{***}$) und höchst signifikant, ist die Integrationswünschbarkeit (IW) von höchster direkter Wichtigkeit für die Einschätzung der Integrationsmachbarkeit.

Neben den sechs direkt einwirkenden Prädiktoren auf die Integrationsmachbarkeit gibt es *einen* vollständig indirekten, vermittelten Effekt – die Variable ‚*Schulentwicklung*‘ (SE). Die Beurteilung der KLP, ob sich die Schule aufgrund der integrativen Massnahmen weiterentwickelt hat, übt keinen direkten Einfluss auf die Beurteilung aus, ob Integration umsetzbar ist, sondern nur eine indirekte Wirkung über die Integrationswünschbarkeit (violetter Pfeil, $\beta=.14$, $p<.001$, vgl. Abbildung 4.3-1). Gemäss Urban (2007) spricht man in diesem Zusammenhang von einem totalen Mediatoreffekt. Je positiver die Wahrnehmung der sich weiterentwickelnden Schule infolge der Integration, desto höher ist die allgemeine Integrationswünschbarkeit ($\beta=.32^{***}$). Und diese wirkt sich wiederum mit $\beta=.43^{***}$ auf die Urteile betreffend Machbarkeit aus. Dieser medierte Effekt erklärt das frühere Ergebnis, bei welchem der Prädiktor ‚Schulentwicklung‘ bei strikter Einführung in die hierarchischen Regressionsanalyse (10. Modell, Tabelle 4.2-4, Kap. 4.2.2) bis zur Einführung des Prädiktors ‚Integrationswünschbarkeit‘ im 12. Modell einen signifikanten Effekt auf die Machbarkeitseinstellung aufwies, diesen dann aber durch den Einbezug der Integrationswünschbarkeit wieder verlor.

Keinen Effekt auf die Beurteilung der Machbarkeit von Integration – weder direkt noch indirekt – zeigen im Pfadmodell die Prädiktoren *Geschlecht*, *Dienstalter*, *Schulstufe*, *Wochenpensum* und *Unterrichtsanpassung*. Ausser dem Geschlecht lassen sie aber sehr wohl einen Effekt auf die generelle Wünschbarkeit von Integration deutlich werden. Welche weitere Prädiktoren auf die Wünschbarkeit wirken, wird im folgenden Abschnitt erläutert.

Integrationswünschbarkeit (IW). Wie bereits angedeutet, stellt die Integrationswünschbarkeit (IW) im Pfadmodell nicht nur eine wichtige Prädiktorvariable für die Erklärung der Integrationsmachbarkeit (IM) dar, sondern gleichzeitig auch eine wichtige abhängige Variable. Ob Integration generell als wünschbar erachtet wird, wird in dem vorliegenden Modell durch sieben Prädiktoren mit einem totalen R^2 von 43 % erklärt (grüne Pfeile, vgl. Abbildung 4.3-1). Vier Effekte werden durch die 1. Stufe (personale und strukturelle Faktoren) und drei Effekte durch die 2. Stufe (integrationsbezogene Faktoren) des Modells direkt erklärt. Indirekte Effekte, mediiert über die 3. Stufe, liegen nicht vor. Einen direkten Effekt auf die Einstellung der KLP, ob schulische Integration grundsätzlich wünschbar ist, haben das *Dienstalter* (DJ), die *Schulstufe* (ST), das *Wochenpensum* (WL) und die *Klassengrösse* (KG): KLP mit weniger als 12.5 Jahren Berufserfahrung sind der schulischen Integration gegenüber positiver gestimmt als Dienstältere ($\beta = -.11^*$), die auf der Primarstufe tendenziell positiver als jene auf der Sekundarstufe ($\beta = .13^{(*)}$), und KLP mit kleinerem Wochenpensum ($\beta = -.12^*$) bzw. mit tendenziell kleineren Klassen ($\beta = .1^{(*)}$) positiver als jene mit grösserem Pensum oder grösseren Klassen. Etwas stärkere Effekte haben die Prädiktoren der 2. Stufe: Die Einschätzung, ob die KLP im Zuge des VSG den eigenen Unterricht angepasst haben, wirkt sich positiv auf die allgemeine Einstellung bzgl. Integration aus ($\beta = .21^{**}$), das Belastungsempfinden hingegen negativ ($\beta = -.22^{**}$): Je belasteter die KLP, desto weniger wird Integration als etwas generell Wünschbares erachtet. Den grössten Effekt auf die Wünschbarkeit übt die Meinung der KLP aus, ob sich die eigene Schule aufgrund der integrativen Massnahmen weiterentwickelt hat ($\beta = .32^{***}$). Der Prädiktor ‚Schulentwicklung‘ ist höchst signifikant und klärt alleine 10 % der Gesamtvarianz auf. Das *Geschlecht*, die *Anzahl Spez.-SuS pro Klasse*, die vorhandenen *Ressourcen* und die *Zusammenarbeit* mit anderen Lehrpersonen haben hingegen keinen unigen Effekt auf die Integrationswünschbarkeit.

Stehen schliesslich die Variablen der 2. Stufe des Pfadmodells als abhängige Variablen im Fokus, so zeigen sich auch erklärende Effekte der Variablen *Schulstufe* (ST) und *Klassengrösse* (KG) aus der 1. Stufe auf die Variablen Zusammenarbeit (ZA), Unterrichts Anpassung (UA) und Schulentwicklung (SE) (blaue Pfeile, vgl. Abbildung 4.3-1). Die Zusammenarbeit wird durch die Schulstufe und die Klassengrösse erklärt: KLP der Primarstufe arbeiten häufiger und produktiver mit anderen Lehrpersonen zusammen als Lehrpersonen der Sekundarstufe ($\beta = .26^{***}$), ebenso KLP mit kleineren Klassen ($\beta = -.19^*$). Ob die KLP im Zuge der Umsetzung der integrativen Schulform den eigenen Unterricht angepasst haben und ob sie der Meinung sind, dass sich ihre Schule aufgrund der Massnahmen weiterentwickelt hat, hat ebenfalls etwas mit der Schulstufe zu tun. Beide Prädiktoren werden zu 9 % durch die Schulstufe erklärt.

Auch diesbezüglich sind die KLP der Kiga- und Primarstufe positiver eingestellt als die Sekundarlehrpersonen ($\beta_{UK_{Kiga}}=.18^*$, $\beta_{UK_{Prim}}=.24^{**}$; $\beta_{SE_{Kiga}}=.19^*$, $\beta_{SE_{Prim}}=.26^{**}$). Die Prädiktoren ‚Ressourcen‘ und ‚Belastung‘ stellen im Modell keine abhängigen Variablen dar und werden demgemäss nicht durch personale oder strukturelle Faktoren erklärt.

Zusammenfassend zeigt die Pfadanalyse, dass *Machbarkeit von Integration* zu 57 % durch die Prädiktoren des Modells erklärt werden kann und praktisch ausschliesslich *direkt* von Prädiktoren im Modell beeinflusst wird. Es gibt lediglich einen Prädiktor, derjenige der ‚Schulentwicklung‘, der *vollständig indirekt*, über die generelle Wünschbarkeit von Integration, wirkt und dies mit einer schwachen Erklärungskraft ($R^2=1.8\%$ ¹⁵⁸). Ansonsten übernimmt die Integrationswünschbarkeit keine Mediatorrolle, und es ist auch kein weiterer Mediator im Modell existent. Den grössten und höchst signifikanten Effekt auf das Urteil bzgl. Machbarkeit hat die Wünschbarkeit von Integration ($\beta=.43^{***}$). *Auf die Machbarkeit* wirken vor allem integrationsbezogene Faktoren: Ob genügend Ressourcen vorhanden sind und ob vermehrt und produktiv mit anderen Lehrpersonen zusammengearbeitet wird, ist lediglich von der Machbarkeitseinschätzung der KLP abhängig, nicht aber mit der Wünschbarkeit. Ebenso die Anzahl SuS mit speziellem Förderbedarf, Therapie oder Lernzielbefreiung pro Klasse. Demgegenüber haben gemäss vorliegendem Modell personale und strukturelle Faktoren vor allem etwas mit der *allgemeinen Wünschbarkeit* zu tun: Wie viele Jahre eine KLP bereits ihren Beruf praktiziert, auf welcher Schulstufe sie tätig ist, wie hoch ihr Pensum ist, ob sie aufgrund der integrativen Massnahmen ihren Unterricht verändert hat, und ob sie der Meinung ist, dass sich die Schule durch die Massnahmen weiterentwickelt hat, steht in direkter Verbindung mit der Wünschbarkeit und nicht mit der Machbarkeit. Die Klassengrösse und das Belastungsempfinden wirken sowohl auf die Einstellung der Integrationswünschbarkeit als auch der Integrationsmachbarkeit. Insgesamt haben die personalen und strukturellen Faktoren eher schwache Effekte ($\beta=.10$ bis $.13$), integrationsbezogene Faktoren hingegen starke bis sehr starke Effekte ($\beta=.20$ bis $.43$). Das Geschlecht hat als einziger Prädiktor keinerlei Effekt im Modell.

In Anlehnung an die eingangs formulierten Fragen des Pfadmodells lässt sich abschliessend ausführen, dass die Variablen des 3. Blocks (integrationsbezogene Faktoren) per se nicht als Mediator figurieren. Es liegen sowohl personale als auch strukturelle Faktoren vor, die direkt auf die Machbarkeitseinstellung wirken. Zudem kommt dem Prädiktor ‚Integrationswünschbarkeit‘ insofern eine besondere Rolle zu, als er zum einen der einzige Moderator im Pfadmodell

¹⁵⁸ Entspricht dem Quadrat des standardisierten indirekten Effekts $\beta=.14$.

und zum anderen der stärkste Prädiktor für die Machbarkeitseinstellung ist. Die Integrationswünschbarkeit ist somit kein wichtiger Mediator, jedoch kommt ihr eine besondere Funktion zu.

4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der quantitativen Analysen

Zur Beantwortung der Hauptfragestellung, von welchen Faktoren es abhängt, ob KLP Integration als machbar einschätzen, sind verschiedene Analyseschritte vorgenommen worden, aus denen wiederum verschiedene Teilergebnisse resultierten. Zu Beginn des Ergebniskapitels wurden, in Bezug auf die erste Forschungsfrage (Wie beurteilen die KLP die Wünschbarkeit und Machbarkeit der integrativen Schulform?), die einzelnen Items zur Integrationswünschbarkeit, zur -machbarkeit und zu integrationsbezogenen Variablen betrachtet (Kap. 4.1). Nach der Veranschaulichung des Meinungsbilds der KLP auf Einzelitemebene wurde die Hauptanalyse auf der Ebene von Skalen durchgeführt (Kap. 4.2, Kap. 4.3). Ziel war es, Antworten auf die zweite, dritte und vierte Forschungsfrage zu finden:

- *Forschungsfrage 2: In welchem Ausmass hängt die Machbarkeitseinschätzung der Klassenlehrpersonen von (a) personalen, (b) strukturellen und (c) integrationsbezogenen Faktoren ab?*
- *Forschungsfrage 3: Welche Einflüsse wirken direkt und welche indirekt – vermittelt über andere Faktoren – auf die Machbarkeit von Integration?*
- *Forschungsfrage 4: Welche Bedeutung hat die Einstellung zur Integrationswünschbarkeit für die Einstellung der Integrationsmachbarkeit?*

Zur Beantwortung der Fragen wurden drei unterschiedliche Analysen durchgeführt. Zuerst wurden die möglichen Prädiktoren bivariat auf ihren Zusammenhang mit der Machbarkeitseinschätzung untersucht, indem jeder Prädiktor mit der (abhängigen) Variable ‚Integrationsmachbarkeit‘ korreliert wurde (Kap. 4.2.1). Im Anschluss wurden sämtliche Prädiktoren in einem Gesamtmodell mittels hierarchischer Regressionsanalyse (nach blockweiser und strikter Einführung der Prädiktoren) auf ihre Relevanz und Stabilität überprüft. Dabei wurden auch simultane Modelle gerechnet (Kap. 4.2.2). Die abschliessende Pfadanalyse untersuchte schliesslich, welche Prädiktoren einen direkten und welche einen indirekten Einfluss auf die Machbarkeitseinschätzung der KLP aufweisen (Kap. 4.3). Da den Verfahren unterschiedliche Eigenschaften zugrunde liegen und diese die Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven zeigen, sind die Ergebnisse über die relevanten Faktoren nicht immer einheitlich. Als Überblick

über den Einfluss der Prädiktoren auf die Zielvariable ‚Integrationsmachbarkeit‘ gemäss den unterschiedlichen Verfahren dient Tabelle 4.4-1:

Tabelle 4.4-1: Überblick über die Ergebnisse zu den Einflussfaktoren auf die Machbarkeitseinschätzung nach verschiedenen Auswertungsverfahren: Pearson-Korrelation, hierarchische Regressionsanalyse, Pfadanalyse.

	Prädiktoren	Einfluss auf die Machbarkeitseinschätzung: ja/nein		
		Korrelation nach Pearson (r) p	Hierarchisch-sequenzielle Regressionsanalyse mit blockweiser Einführung (β bzw. B / R^2) p	Pfadmodell – direkter Effekt (β / R^2) p
pers. Fakt.	Geschlecht	Ja (-.2)**	Ja – im Modell 1 (-.18)* Nein – in Modellen 2 +3	Nein
	Dienstjahre	Ja (-.14)*	Nein	Nein
Strukt. Fakt.	Schulstufe (Kiga-Dummy)	Ja (.14)*	Ja – im Modell 2 (.72)* Nein – im Modell 3	Nein
	Schulstufe (Prim-Dummy)	Ja (.15)*	Ja – im Modell 2 (.42)* Nein – im Modell 3	Nein
	Wochenpensum	Nein	Nein	Nein
	Klassengrösse	Nein	Nein	Ja (sehr schwach) (.12 / 1 %)*
	Anzahl SuS mit spez. Förderung pro Klasse	Nein	Nein	Ja (sehr schwach) (-.12 / 1.4 %)*
Integ. Fakt.	Ressourcen	Ja (.47)***	Ja (.19)**	Ja (.22 / 3.9 %)**
	Zusammenarbeit	Ja (.42)***	Ja (.19)*	Ja (.21 / 4.3 %)**
	Unterrichtsanpassung	Ja (.32)***	Nein	Nein
	Schulentwicklung	Ja (.45)***	Nein	Nein (mediierter Effekt)
	Belastung	Ja (-.5)***	Ja (-.22)**	Ja (-.21 / 4.5 %)**
	Integrationswünschbarkeit	Ja (.62)***	Ja (.43)***	Ja (.43 / 18.5 %)**

Anmerkungen: RA=Regressionsanalyse, Pers. Fakt.= personale Faktoren; Strukt. Fakt.=Strukturelle Faktoren; Integ.Fakt.=integrationsbezogene Faktoren; Kiga-Dummy=Dummy-Variable Schulstufe: 1=Kindergartenstufe, 0=Sekundarstufe; Prim-Dummy=Dummy-Variable Schulstufe: 1=Primarstufe, 0=Sekundarstufe; (r)=Pearson's Korrelationskoeffizient; p=Signifikanzniveau; (*)= $p \leq .08$, *= $p \leq .05$; **= $p \leq .01$, ***= $p \leq .001$; (R^2)=aufgeklärter Varianzanteil (Determinationskoeffizient).

Tabelle 4.4-1 verdeutlicht, dass (1) die Prädiktoren *Ressourcen*, *Zusammenarbeit*, *Belastung* und *Integrationswünschbarkeit* auf alle drei Berechnungsweisen einen bedeutsamen Effekt auf die Machbarkeitseinschätzung haben. (2) Das *Wochenpensum* hat hingegen in keiner Analyse einen signifikanten Einfluss. (3) Bei allen anderen Prädiktoren hängt der Effekt vom angewendeten Verfahren ab: So hat das *Geschlecht* bivariat einen hoch signifikanten Einfluss auf die Machbarkeitseinschätzung, ab dem 2. Modell der Regressionsanalyse mit blockweiser Einführung (bzw. am Modell 3 bei strikter Einführung der Variablen) und im Pfadmodell ist jedoch kein Einfluss nachzuweisen. Ähnliches ist hinsichtlich der *Schulstufe* zu konstatieren.

Die integrationsbezogene *Schulentwicklung* zeigt wiederum bivariat zwar eine Korrelation mit der Machbarkeitseinstellung, ihr Einfluss ist jedoch nur indirekter Art. Das *Dienstalter* und die *Anpassung des eigenen Unterrichts* haben wiederum nur mittels bivariater Korrelation einen Zusammenhang mit der Einstellung zur Machbarkeit von schulischer Integration, während die *Klassengrösse* und die *Anzahl Spez.-SuS pro Klasse* nur im Pfadmodell einen Effekt auf die Zielvariable aufweisen. Was die Gründe für die Abweichungen sein können und wie die differenziellen Ergebnisse im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfragen subsumiert werden können, wird im Folgenden unter Rückgriff auf die Verfahrenseigenschaften besprochen. Deshalb stellt dieses Kapitel nicht nur eine Zusammenfassung der Ergebnisse dar, sondern hat auch den Charakter einer (teils vorgezogenen) Methodendiskussion.

Ein Blick auf die Verfahrenseigenschaften

Mittels *Pearson-Korrelations-Verfahren* können Aussagen darüber formuliert werden, (a) ob zwischen zwei Variablen ein Zusammenhang besteht, (b) in welche Richtung der Zusammenhang geht und (c) wie stark er ist. Es können jedoch keine Aussagen über die Kausalität getroffen werden. Ein statistisch bedeutsamer, starker Zusammenhang legt demnach nicht nahe, dass es auch eine klare Ursache-Wirkungs-Beziehung gibt (vgl. Kap. 3.4.2). Mit dem Einsatz des zweiten Verfahrens, der *Regressionsanalyse*, wurde nicht nur der Zusammenhang zwischen den einzelnen Variablen und der Machbarkeitseinstellung überprüft, sondern es wurde – basierend auf theoretischen Überlegungen – auch eine kausale Richtung der Zusammenhänge *unterstellt*: Die Einstellung zur Integrationsmachbarkeit ist abhängig von den hier untersuchten Prädiktoren (multiple Regressionsanalyse). In der vorliegenden Studie wurden sowohl hierarchisch-sequenzielle Regressionsmodelle gerechnet (mit blockweiser und strikter Einführung der Prädiktorvariablen) als auch simultane Modelle. In *simultanen* Modellen (bzw. in *Pfadmodellen*¹⁵⁹) werden die Prädiktorvariablen jeweils gleichzeitig, unter Konstanzhaltung für alle anderen Effekte, ermittelt. Somit kommen bei dieser Vorgehensweise immer die partiellen Regressionskoeffizienten zum Tragen, welche die unigen Effekte aufzeigen (vgl. Kap. 3.4.3, Kap. 3.4.4). Durch die stufenweise Technik der *hierarchisch-sequenziellen* Vorgehensweise können hingegen Überschneidungsbereiche in den Varianzanteilen zwischen den Prädiktoren sichtbar gemacht werden, die durch die Konstanzhaltung gemäss simultaner Methode verdeckt bleiben bzw. verloren gehen. Entscheidend für die Verteilung der überschneidenden Varianzanteile ist die im Voraus festgelegte Reihenfolge des Einbezugs der Prädiktorvariablen (vgl.

¹⁵⁹ Der Pfadkoeffizient β_i eines Pfadmodells entspricht dem standardisierten Regressionskoeffizienten gemäss simultanen Regressions-schätzungen (vgl. Kap. 3.4.4).

Kap. 3.4.3). Vor diesem verfahrenstechnischen Hintergrund lassen sich die Ergebnisse wie folgt zusammenfassen:

Insgesamt zeigen die Analysen, dass im vorliegenden Kontext vornehmlich die integrationsbezogenen Einschätzungen der KLP dafür verantwortlich sind, ob KLP die integrative Schulform als machbar einschätzen. Personale oder strukturelle Faktoren tragen weniger dazu bei. Vier Einflussfaktoren erweisen sich in allen Analysen als (a) direkt bedeutsam dafür, dass die schulische Integration von den KLP als machbar bewertet wird. Weitere Einflussfaktoren haben nur einen (b) indirekten Einfluss oder (c) eine verfahrensspezifische Bedeutung. Das Wochenpensum zeigt schliesslich mit keinem der hier angewendeten Verfahren einen Effekt auf die Machbarkeitseinstellung.

(a) Direkte Einflussfaktoren auf die Einstellung zur Integrationsmachbarkeit

Die Einschätzungen der KLP hinsichtlich der allgemeinen Wünschbarkeit von schulischer Integration, der Ressourcenlage, der Zusammenarbeit im Lehrerkollegium sowie des persönlichen Belastungsempfindens haben unter Berücksichtigung aller drei Berechnungsweisen einen direkten Einfluss auf ihre Einschätzung, ob schulische Integration machbar ist und sind deshalb gemäss im vorliegenden Kontext höchst bedeutsam. Am relevantesten zeigt sich die *Integrationswünschbarkeit*. Mit 18.5 % Varianzaufklärung im simultanen Regressionsmodell (bzw. im Pfadmodell) und mit 10.4 % Aufklärung bei Einführung an letzter Stelle im hierarchischen Regressionsmodell mit strikter Einführung der einzelnen Prädiktoren hat die Einstellung, ob schulische Integration generell gewünscht wird, eine hohe (simultan die höchste) Erklärungskraft für die Bewertung der Machbarkeit von schulischer Integration: Je positiver die allgemeine Einstellung zur integrativen Schulform ist, desto realistischer erscheint ihnen deren Umsetzung. Ebenfalls als sehr bedeutsam erweist sich die *Ressourcenfrage*. An 7. Stelle im hierarchischen Regressionsmodell mit strikter Einführung der Prädiktoren bewirkt sie 16.1 % Varianzaufklärung: Je besser die wahrgenommene Ressourcenlage, desto eher wird die Umsetzung der schulischen Integration als machbar eingeschätzt. Des Weiteren zeigt sich, dass eine positive Einschätzung der *Zusammenarbeit* mit den Teamkollegen sowie ein tiefes *Belastungsempfinden* mit einer positiven Einschätzung der Integrationsmachbarkeit einhergehen.

(b) Indirekter Einfluss auf die Einstellung zur Integrationsmachbarkeit

Die Einstellung der KLP, ob sich ihre Schule aufgrund der integrativen Massnahmen weiterentwickelt hat bzw. ob die Schule bewusst auf ihre Entwicklung hinarbeitet (*„Schulentwicklung“*), steht gemäss Pearson-Korrelation in (einem mittelgrossen) Zusammenhang mit Einstellung zur Umsetzbarkeit des schulischen Integrationskonzepts. Im Regressionsmodell fällt dieser Zusammenhang jedoch divergent aus. Während mittels hierarchischer blockweiser Vorgehensweise kein Zusammenhang ausgewiesen wird, zeigt sich bei Einführung an 10. Stelle nach strikter hierarchischer Vorgehensweise anfangs ein statistisch bedeutsamer Einfluss auf die Machbarkeitseinstellung (Modelle 10 und 11, vgl. Tabelle 4.2-4), der allerdings aufgehoben wird, sobald die Einstellung zur allgemeinen Integrationswünschbarkeit einbezogen wird (Modell 12). Das Pfadmodell legt offen: Die (integrationsbezogene) Schulentwicklung hat keinen direkten Einfluss auf die Einstellung der Machbarkeit, jedoch wirkt sie sich indirekt darauf aus, vermittelt über die allgemeine Wünschbarkeit von schulischer Integration ($R^2=2\%$): Je positiver die Wahrnehmung der sich weiterentwickelnden Schule infolge der Integration ist, desto höher ist die allgemeine Integrationswünschbarkeit. Und je höher sich diese Wünschbarkeit darstellt, desto höher ist die Einschätzung der Praktikabilität des schulischen Integrationskonzepts.

(c) (Verfahrens-)spezifische Einflussfaktoren auf die Einstellung zur Integrationsmachbarkeit

Sechs der zwölf in der Studie einbezogenen Prädiktoren zeigen unterschiedliche Ergebnisse je nach oder innerhalb der Analyseverfahren. So zeigen das *Geschlecht*, die *Schulstufe*, die *Anzahl Dienstjahre* und die *Unterrichtsanpassung* zwar mittels Pearson-Korrelation einen Zusammenhang mit der Einstellung zur Integrationsmachbarkeit. Bei den weiteren Analysen werden jedoch keine (konsistenten) Effekte mehr nachgewiesen. Bei der *Klassengrösse* und der *Anzahl SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen* oder besonderem Bildungsbedarf zeigen sich wiederum ausschliesslich im Pfadmodell (sehr schwache) statistisch bedeutsame Einflüsse. Im Folgenden werden die differenziellen Ergebnisse zusammenfassend erörtert und ein gemeinsamer Nenner gesucht:

Geschlecht. Beim Geschlecht zeigt sich mittels Pearson-Korrelation ein statistisch signifikanter Zusammenhang mit der Machbarkeitseinschätzung von schulischer Integration: Weibliche KLP schätzen die Machbarkeit von schulischer Integration positiver ein als ihre männli-

chen Kollegen. Die Geschlechtszugehörigkeit ist ebenfalls bedeutsam im 1. Modell bei blockweiser Einführung bzw. in den Modellen 1 + 2¹⁶⁰ bei strikter Einführung ins hierarchische Regressionsmodell. Ihr Verlust an statistischer Signifikanz bei Einführung der Schulstufe ins Regressionsmodell lässt auf die bereits verwiesene Konfundierung mit der Schulstufe schliessen (vgl. Kap. 4.2.2, Vertiefungskasten). Verschiedene Vertiefungsanalysen dazu konnten verdeutlichen, dass die Machbarkeitsfrage weniger eine Frage des Geschlechts als eine der Schulstufenzugehörigkeit ist. Dass sich bei simultaner Betrachtung im *Pfadmodell* kein Geschlechtereffekt zeigt, lässt sich vermutlich mit den Überschneidungen mit der Schulstufe (und ev. anderen Prädiktoren) erklären. Nach Herauspartialisierung der Überschneidungsbereiche fällt der Geschlechtereffekt multivariat nicht mehr signifikant aus. Zusammenfassend ist aus empirischer Sicht nicht davon auszugehen, dass dem Geschlecht eine zentrale Rolle zukommt, wenn es um die Machbarkeitseinstellung hinsichtlich der integrativen Schulform geht.

Schulstufe. Hinsichtlich der Schulstufe, auf welcher die Klassenlehrperson unterrichtet, ist anzunehmen, dass ihr insgesamt eine gewisse Bedeutung zugesprochen werden kann, ob die untersuchten KLP die integrative Schulform als machbar einschätzen oder nicht. Grundsätzlich gilt: KLP, die auf der Kindergarten- und Primarstufe unterrichten, stehen der Machbarkeit positiver gegenüber als KLP der Sekundarstufe bzw. je höher die Schulstufe ist, desto negativer fällt die Machbarkeitseinschätzung aus. Dies zeigt die signifikante bivariate Korrelation (vgl. Kap. 4.2.1) und der (tendenzielle) Effekt der Schulstufe im 2. Regressionsmodell nach blockweiser hierarchischer Vorgehensweise bzw. bis zum 6. Modell bei strikter Vorgehensweise (vgl. Kap. 4.2.2). Die Schulstufenzugehörigkeit zeigt dort (als einziger struktureller Faktor) einen Einfluss auf die Machbarkeitseinstellung. Zudem wurde der Schulstufe im Zusammenhang mit der Konfundierung der Schulstufe mit dem Geschlecht mehr Relevanz zugeschrieben¹⁶¹. Gleichzeitig zeigt sich der Einfluss gemäss Regressionsanalyse jedoch nur solange, bis die integrationsbezogenen Faktoren in die Berechnungen inkludiert werden. Mit ihrem Einbezug verschwindet der Effekt. Dieser aufgelöste Effekt bedeutet nicht zwingend, dass kein derartiger existent ist, er könnte gegebenenfalls auch über Variablen vermittelt sein, die im Rahmen des hier untersuchten Pfadmodells nicht aufgedeckt worden sind. Denn im Pfadmodell lässt sich – wie beim Geschlechtereffekt – kein Schulstufeneffekt nachweisen (weder indirekt noch direkt). Die Gründe dafür können unterschiedlich sein. Vermutlich löst sich der Effekt bei multivariater Perspektive aufgrund der bestehenden Überschneidungen mit dem Geschlechtereffekt (und ev. weiteren Effekten) auf. Denkbar wäre auch ein Verlust der Ein-

¹⁶⁰ Das Ergebnis im Modell 1 entspricht dem bivariaten Ergebnis.

¹⁶¹ Unbeantwortet bleibt jedoch die Frage nach einem Kompositionseffekts (vgl. Kap. 4.2.2, Vertiefungskasten).

flusstärke aufgrund der multivariaten Perspektive. Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass dem Schulstufeneffekt eine gewisse Relevanz zuzuschreiben ist, wenn es um die Einschätzung der Integrationsmachbarkeit geht. Sie gehört jedoch nicht zu den relevantesten Faktoren des berechneten Modells. Wie das Pfadmodell aufzeigt, ist die Schulstufe, auf welcher die Lehrperson unterrichtet, aber ein statistisch (tendenziell) bedeutsamer Prädiktor für andere Faktoren, die im Zusammenhang mit der integrativen Schulform stehen (allgemeine Integrationswünschbarkeit, die Einschätzung der Zusammenarbeit im Kollegium seit der Einführung der schulischen Integration, die Anpassung des eigenen Unterrichts sowie die eingeschätzte Schulentwicklung im Zuge der Umsetzung). Auch hinsichtlich dieser Faktoren zeigt sich eine negativere Einstellung der Sekundar-KLp im Vergleich zu jener des Kindergarten- und/oder Primarschullehrpersonals. Jedoch müssen diese Effekte im Rahmen weiterer Modelle bestätigt werden.

Dienstjahre. Die Anzahl Jahre Berufserfahrung ist gemäss den vorliegenden Untersuchungen wenig bedeutend für die Einschätzung der Umsetzbarkeit der integrativen Schulform. Sie zeigt einzig einen bivariaten Zusammenhang mit der Einstellung zur Machbarkeit: Je mehr Dienstjahre vorhanden sind, desto negativer ist die Machbarkeitseinstellung – oder umgekehrt. Im Regressions- bzw. Pfadmodell (unter Herauspartialisierung der Effekte der anderen Prädiktoren bzw. aus multivariater Perspektive) spielt die allgemeine Berufserfahrung keine statistisch relevante Rolle mehr.

Unterrichtsanpassung. Auch bei der Frage nach der Veränderung des eigenen Unterrichts im Zuge der Umsetzung der integrativen Schulform zeigt sich lediglich ein bivariater (mittelstarker) Zusammenhang mit der Machbarkeitseinschätzung: KLp, welche den eigenen Unterricht eher angepasst haben bzw. der Meinung sind, durch die Umsetzung der integrativen Schulform in verschiedenen Bereichen des Unterrichts etwas gelernt zu haben, beurteilen die Umsetzung eher als machbar. Dieser einfache Zusammenhang ist allerdings bereits im Vergleich mit denjenigen der anderen bewertenden Prädiktoren am geringsten ($r=.32$). Zudem zeigt auch er keine Wirkung mehr auf die Machbarkeitseinstellung, sobald er multivariat untersucht wird. Für die Einschätzung der Machbarkeit ist ein angepasster Unterricht also nicht sehr bedeutend. Im Pfadmodell zeigt sich ein solcher hingegen bedeutsam für eine höhere allgemeine Wünschbarkeit der integrativen Schulform ($R^2=4.4\%$)¹⁶².

Klassengrösse und Anzahl SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Bildungsbedarf. Die Ergebnisse zu diesen beiden Prädiktoren fallen atypisch aus: Beide

¹⁶² Die Wirkungsrichtung des Pfadmodells wurde aufgrund theoretischer Überlegungen im Vorfeld definiert (vgl. Kap. 3.4.4). Es könnte jedoch auch umgekehrt sein, dass Lehrpersonen, welche die integrative Schulform als wünschbar erachten, auch den eigenen Unterricht eher angepasst haben. Die Kausalrichtung bleibt deshalb unklar.

Prädiktoren weisen weder bivariat noch in der Regressionsanalyse einen Zusammenhang mit der Machbarkeitseinschätzung der KLP hinsichtlich der Umsetzung der schulischen Integration auf. Einzig im Pfadmodell zeigen sie einen statistisch bedeutsamen Einfluss ($p \leq .05$), was jedoch mit $R^2 = 1\%$ bzw. $R^2 = 1.4\%$ sehr schwach ausfällt. Gemäss Pfadmodell heisst es: Je grösser die Lerngruppe, desto machbarer die integrative Schulform nach Einschätzung der KLP. Und umgekehrt: Je mehr SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen pro Lerngruppe vorliegen, desto weniger sind diese realisierbar. Es ist anzunehmen, dass diese beiden Ergebnisse auf eine empirische Unregelmässigkeit zurückzuführen sind. Aufgrund der sehr geringen Effektstärke werden sie nachfolgend nicht weiter gewichtet.

4.5 Schulspezifische Einstellungen zu Wünschbarkeit und Machbarkeit von Integration – Vertiefung

Die ersten Auswertungen der vorliegenden Studie zeigten, dass die überwiegende Mehrheit der KLP die integrative Schulform als *wünschbar* erachtet. Wenn es jedoch um die Frage geht, ob sie unter den gegebenen Bedingungen *machbar* ist, so verneint dies zwei Drittel der KLP (vgl. Kap 4.1.1). In der Hauptuntersuchung stand die Ermittlung, welche Faktoren nach Einschätzung der befragten KLP vorliegen müssen, im Fokus, damit Integration in der Schule und im Unterricht nicht nur generell gewünscht wird, sondern auch von ihnen realisiert werden kann (vgl. Kap. 4.4). Nachfolgend wird zusätzlich zu den Hauptanalysen eine Vertiefung vorgestellt, welche die anfänglichen Ergebnisse zur Wünschbarkeit und Machbarkeit erneut aufnimmt und aus einer weiteren Perspektive beleuchtet. Das Vertiefungsvorhaben entspringt der Frage, inwieweit die Einstellungen zur Integrationswünschbarkeit und -machbarkeit Meinungen von einzelnen Lehrpersonen darstellen, oder inwieweit sie im Sinne geteilter Meinungen innerhalb des Schulhauses vertreten werden. Diese Frage basiert auf der Überlegung, dass auf der Schulebene geteilte Normen entwickelt werden, die sich in Form von geteilten Einstellungen bei den Lehrpersonen manifestieren können (z.B. Bonsen & Rolff, 2006; Trautmann & Wischer, 2011), deshalb wird an dieser Stelle untersucht, ob die integrative Schulform *im Schulkollektiv* als (nicht) wünschbar bzw. (nicht) machbar eingeschätzt wird. Dafür wird in einem ersten Schritt evaluiert, ob sich die *Wünschbarkeits- und Machbarkeitseinstellungen der KLP auf der Schulebene aggregieren lassen*, und veranschaulicht, wie homogen bzw. heterogen sich die einzelnen Schulen hinsichtlich ihrer Einstellungen zeigen. In einem zweiten Schritt

wird sodann mittels *Varianzkomponentenanalyse* überprüft, ob sich die Schulen, unter Berücksichtigung der Varianz zwischen und innerhalb der Schulen, in ihrem Einstellungsspektrum unterscheiden.

Schulen zwischen Wünschbarkeit und Machbarkeit: Aggregation

Zu Beginn soll ermittelt werden, ob sich die 18 untersuchten Schulen¹⁶³ unterscheiden, wenn die Einstellungen zur generellen Wünschbarkeit und zur konkreten Machbarkeit von Integration betrachtet werden. Die Antwort lautet: Ja. (Welch-¹⁶⁴)Varianzanalysen zeigen, dass zwischen den Schulen statistisch signifikante Unterschiede vorliegen, sowohl hinsichtlich der Wünschbarkeit (Welch-Test $F(18, 39.95)=5.80, p \leq .001$) als auch hinsichtlich der eingeschätzten Machbarkeit ($F(18, 203)=2.62, p \leq .01$)¹⁶⁵ (vgl. Abbildung 4.5-1).

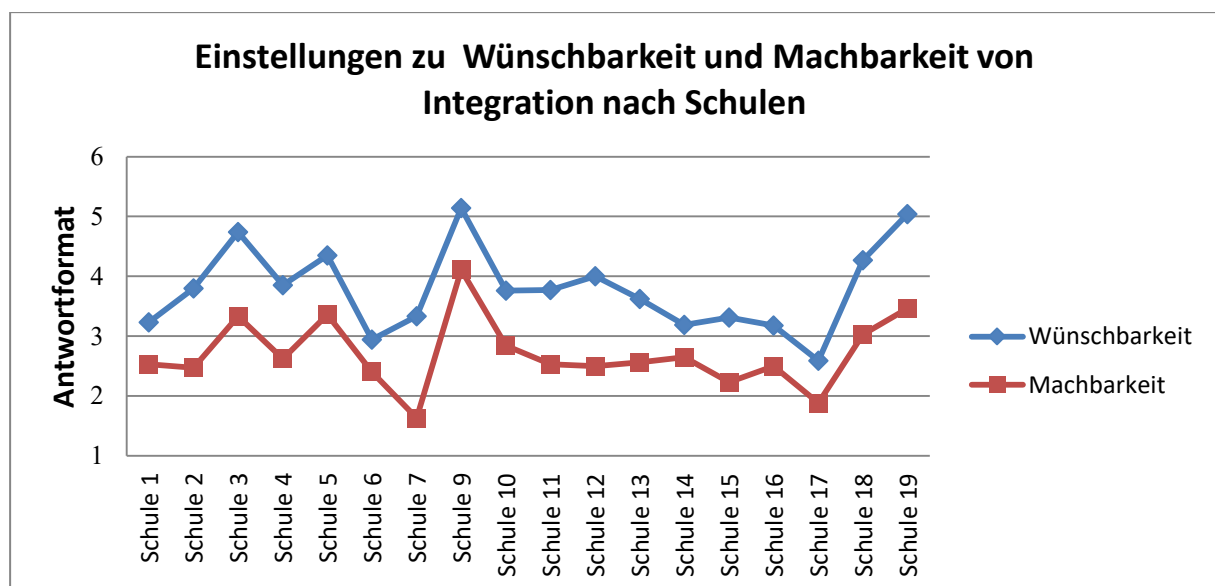


Abbildung 4.5-1: Einstellungen zu Wünschbarkeit und Machbarkeit von Integration nach Schulen; $n=18$ Schulen (die Schule 8 wurde aufgrund ihrer niedrigen Fallzahl von KLP ($n=2$) aus den Berechnungen ausgeschlossen); als Basis dienen die Skalen ‚Integrationsmachbarkeit‘ und ‚Integrationswünschbarkeit‘ gemäss Kap. 3.3.2; Antwortformat: 1=ich stimme überhaupt nicht zu, 2=ich stimme nicht zu, 3=ich stimme eher nicht zu, 4=ich stimme eher zu, 5=ich stimme zu, 6=ich stimme voll und ganz zu.

¹⁶³ Die Schule 8 wurde aufgrund ihrer kleinen Fallzahl ($n=2$) aus den folgenden Analysen ausgeschlossen.

¹⁶⁴ Die Überprüfung auf Varianzhomogenität erfolgte mittels Levene-Test. Hinsichtlich der Einstellung zur Integrationsmachbarkeit kann eine Gleichheit der Varianzen angenommen werden ($p=.105$), bei der Einstellung zur Integrationswünschbarkeit wird die Voraussetzung der Varianzhomogenität jedoch verletzt ($p=.025$). Aus diesem Grund wurde der Welch-Test herangezogen (z.B. Levy, 1978; Lix, Keselman und Keselman, 1996; Tomarken und Serlin, 1986).

¹⁶⁵ Die ANOVA zeigt über alle Schulen hinweg einen signifikanten Unterschied der Meinungen zur Wünschbarkeit und Machbarkeit von Integration. Die Paarvergleiche mittels Post-hoc-Tests (Scheffé-Prozedur bzw. Games Howell) zeigen jedoch aufgrund der zum Teil kleinen Fallzahlen der einzelnen Schulen keine statistisch signifikanten Differenzen.

Wie positionieren sich die Schulen im Vergleich zueinander hinsichtlich der Wünschbarkeits- und Machbarkeitseinstellung? Divergieren die Meinungen sehr? Um dies zu veranschaulichen, wurden die Einstellungen der Lehrpersonen über die Schul-ID aggregiert. Da die untersuchten 18 Schulen unterschiedliche Schulstufen umfassen (vgl. Kap. 3.2, Tabelle 3.2-1, 2. Spalte), die Zielstufe jedoch massgebend sein kann für die Einstellung der Lehrpersonen hinsichtlich der integrativen Schulform (Sekundarlehrpersonen sind in der Regel skeptischer als Kindergarten- und Primarlehrpersonen: vgl. Kap. 4.1 und Kap. 4.2, bzw. z.B. Alahbabi, 2009; Hwang & Evans, 2011; Reusser et al., 2013), wurde die Schulstufe für die Vertiefungsanalysen kontrolliert¹⁶⁶. Abbildung 4.5-2 visualisiert die Schulpositionen in Relation zur Einstellung hinsichtlich der Wünschbarkeit und Machbarkeit von schulischer Integration¹⁶⁷.

¹⁶⁶ Die Kontrolle der Schulstufe wurde wie folgt durchgeführt: Für die Schulstufe wurde eine Dummy-Variable gebildet (Kindergarten-/Primarstufe vs. Sekundarstufe), die anschliessend als Prädiktorvariable regressionsanalytisch auf ihre Wirkung auf die Integrationswünschbarkeit (AV 1) bzw. auf die Integrationsmachbarkeit (AV 2) hin untersucht wurde. Dabei wurden die standardisierten Residuen abgespeichert, welche die Grundlage für die weiteren Analysen bildeten. Für die Positionierung der Schulen wurden die abgespeicherten standardisierten Residuen (ZRE_Wünschbarkeit und ZRE_Machbarkeit) schliesslich anhand der Schulmittelwerte auf *Schulebene aggregiert*.

¹⁶⁷ Da nicht mehr mit den Ursprungsvariablen (Wünschbarkeit bzw. Machbarkeit) gerechnet wird, sondern mit den standardisierten Residuen (ZRE_Wünschbarkeit bzw. ZRE_Machbarkeit), liegt die Spannbreite der Antwortmöglichkeiten nicht mehr im sechsstufigen Ursprungsantwortbereich (1=ich stimme überhaupt nicht zu, 6=ich stimme voll und ganz zu), sondern in einem kleineren Spektrum (Min: -.59 bzw. -.56, Max: 1.19 bzw. 1.16).

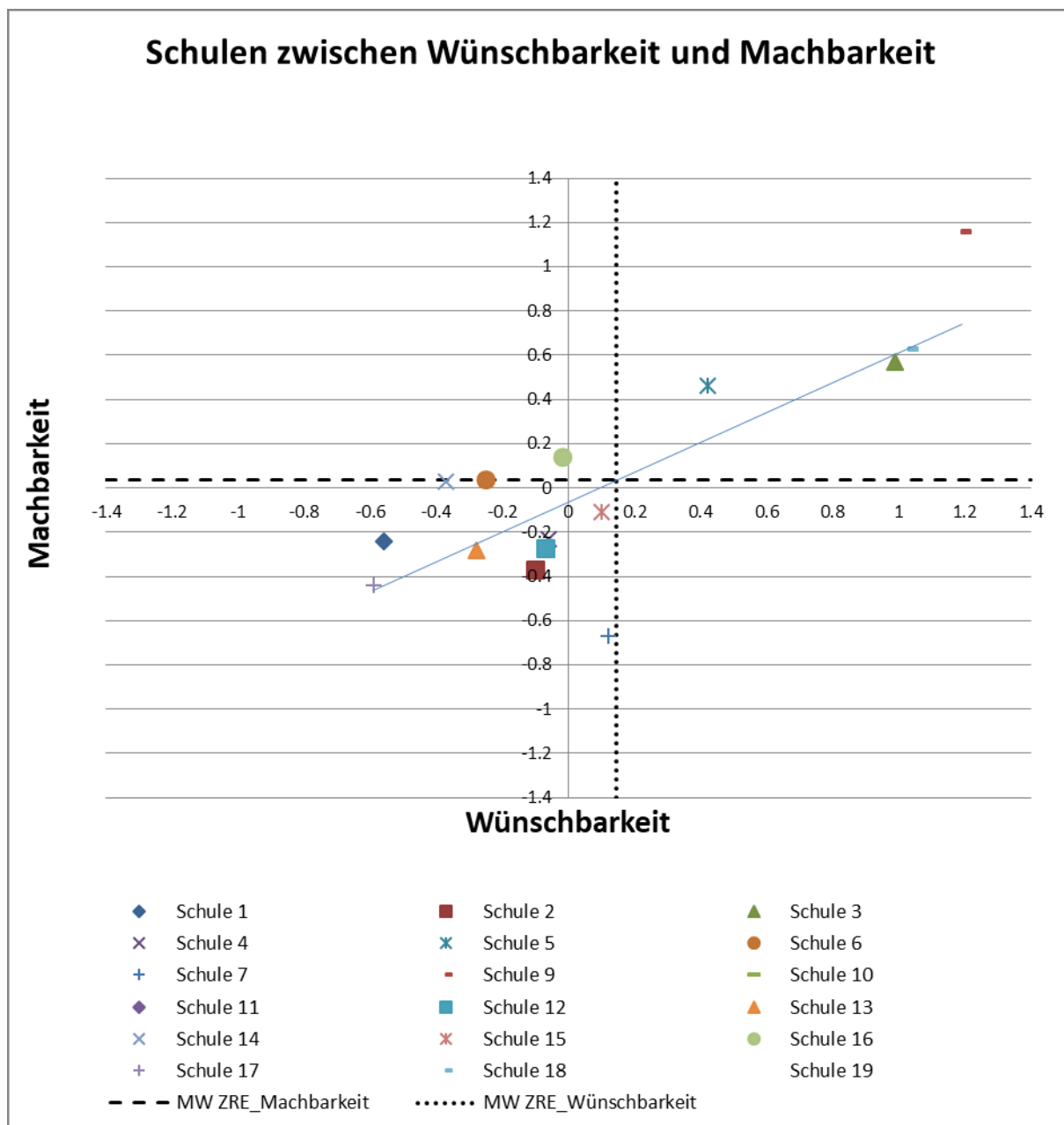


Abbildung 4.5-2: Schulpositionen in Relation zu den Skalen ZRE_Wünschbarkeit und ZRE_Machbarkeit von schulischer Integration (standardisierte Residuen); es handelt sich um auf Schulebene gemittelte z-Werte mit (auf Individualebene berechneten) Standardabweichungen als Einheiten; n=18 Schulen (die Schule 8 wurde aufgrund ihrer niedrigen Fallzahl von KLp (n=2) aus den Berechnungen ausgeschlossen).

Abbildung 4.5-2 zeigt, dass sich die Lehrpersonen der einzelnen Schulen hinsichtlich ihrer Einstellung zur Wünschbarkeit ($N=18$, $M=.14$, $SD=.57$) und Machbarkeit der integrativen Schulform ($N=18$, $M=.03$, $SD=.47$) unter Kontrolle der Schulstufe zu Teilen sehr heterogen positionieren. Die *Mittelwerte* der standardisierten Residuen bezogen auf die *Wünschbarkeit* liegen bei den einzelnen Schulen zwischen $-.59$ und 1.19 , dies ergibt eine Spannweite von 1.78 . Bei der Einstellung zur Integrations*machbarkeit* sieht es ähnlich aus: Die Werte sind

zwischen -.67 und 1.16 angesiedelt, was eine noch etwas grössere Spannweite von 1.83 ausmacht. Die Anordnung der Schulen zeigt zudem, dass zwischen Integrationswünschbarkeit und -machbarkeit ein positiver linearer Zusammenhang besteht: Je höher / tiefer die Wünschbarkeit, desto höher / tiefer die eingeschätzte Machbarkeit. Die hellblaue Linie stellt die Regressionsgerade (Erwartungswerte) dar. *Fünf* Schulen liegen mit ihren Einstellungen (unter Kontrolle der Schulstufe) über dem Durchschnitt der Wünschbarkeits- und Machbarkeitseinstellung (Schulen 3, 5, 9, 18, 19) und sind der integrativen Schulform demnach insgesamt überdurchschnittlich positiv gestimmt (vgl. Tabelle 4.5-1). *Neun* Schulen haben indes eine unterdurchschnittliche Meinung hinsichtlich beider Kriterien (Schulen 1, 2, 4, 7, 10, 11, 12, 13, 15, 17). *Zwei* Schulen wünschen sich Integration zwar weniger als das Mittelmass, beurteilen sie allerdings als möglicher als der Durchschnitt (Schulen 6, 16), bzw. eine Schule liegt bzgl. Machbarkeit genau im Mittel (Schule 14).

Tabelle 4.5-1: Mittelwerte der einzelnen Schulen zur Einstellung zur Wünschbarkeit und Machbarkeit von Integration.

Schulnummer	Schultyp	Mittelwert ZRE_Wünschbarkeit	Mittelwert ZRE_Machbarkeit	Positionierung zwischen Wünschbarkeit und Machbarkeit
Schule 1	Kiga, Prim, Sek	-.56	-.24	< Durchschnitt
Schule 2	Kiga, Prim	-.1	-.37	< Durchschnitt
Schule 3 (F)	Kiga, Prim, Sek	.99	.57	> Durchschnitt
Schule 4 (F)	Kiga, Prim	-.06	-.23	< Durchschnitt
Schule 5	Kiga, Prim	.42	.46	> Durchschnitt
Schule 6	Sek	-.25	.04	< Durchschnitt W > Durchschnitt M
Schule 7	Sek	.12	-.67	< Durchschnitt
Schule 8 (F)	Ausschluss aufgrund zu niedriger Fallzahl			
Schule 9 (F)	Kiga, Prim, (Sek*)	1.19	1.16	> Durchschnitt
Schule 10	Kiga, Prim	-.14	-.02	< Durchschnitt
Schule 11	Kiga, Prim, Sek	-.07	-.27	< Durchschnitt
Schule 12	Kiga, Prim	.09	-.34	< Durchschnitt
Schule 13	Kiga, Prim	-.28	-.28	< Durchschnitt
Schule 14	Kiga, Prim, Sek	-.37	.03	< Durchschnitt W Im Durchschnitt M
Schule 15	Sek	.10	-.11	< Durchschnitt
Schule 16 (F)	Sek	-.02	.14	< Durchschnitt W > Durchschnitt M
Schule 17	Sek	-.59	-.44	< Durchschnitt
Schule 18 (F)	Sek	1.03	.63	> Durchschnitt
Schule 19	Kiga, Prim	1.09	.55	> Durchschnitt
Über alle Schulen hinweg:				
Spannweite:		1.78	1.83	
Mittelwerte:		.14	.03	
Standardabweichung:		.57	.47	
Varianz:		.32	.22	

Anmerkungen: (F)=Fortgeschritten im Umsetzungsprozess gemäss Bildungsdirektion des Kantons Zürich bzw. Ergebnisse der Studie von Reusser et al. (2013); Schulstufen=vertretene Schulstufen der Schulen; Kiga=Kindergartenstufe; Prim=Primarstufe, Sek=Sekundarstufe; ZRE=standardisierte Residuen; W=hinsichtlich Integrationswünschbarkeit; M=hinsichtlich Integrationsmachbarkeit; *=Diese Schule umfasst auch die Sekundarstufe, in der Studie haben jedoch nur Lehrpersonen der Primarstufe mitgewirkt.

Die KLP der untersuchten Schulen vertreten somit unterschiedliche Meinungen, was die Wünschbarkeit und Machbarkeit der integrativen Schulform anbelangt (vgl. Abbildung 4.5-2). In einigen Schulen finden die KLP Integration zwar wünschbar, aber (eher) nicht machbar, in anderen sehr wohl wünschbar und machbar, und wiederum in anderen weder wünschbar noch machbar. Weshalb ‚Schulen‘ unterschiedlich darüber ‚denken‘, kann aus verschiedenen Ursachen resultieren (z.B. Standort der Schulen, Schulgrösse etc.). An dieser Stelle soll eine Vermutung überprüft werden: *Die Erfahrung mit Integration*. Die ausgewählten Schulen waren zum Zeitpunkt der Befragung im Umsetzungsprozess unterschiedlich weit fortgeschritten – das war ein Auswahlkriterium der Stichprobenbildung (vgl. Kap. 3.2). Die Forschungslage zeigt in diesem Zusammenhang, dass die Einstellung von Lehrpersonen, ob die integrative Schulform gewünscht und als machbar eingestuft wird, davon abhängt, ob diese mit schulischer Integration Erfahrung haben (vgl. Kap. 2.4.1.1, Kap. 2.4.2.1). Die Vermutung liegt demnach nahe, dass Lehrpersonen aus Schulen, die im Umsetzungsprozess bereits weit fortgeschritten sind, auch eine positivere Einstellung als Lehrpersonen in Schulen aufweisen, die sich erst am Anfang befinden:

Die Schulen 3, 4, 8, 9, 16, 18 wurden gemäss Einschätzung der Bildungsdirektion des Kantons Zürichs bzw. aufgrund der Ergebnisse der Studie von Reusser et al. (2013) als weit fortgeschrittene Schulen eingestuft¹⁶⁸ (vgl. Kap. 3.2 bzw. Tabelle 4.5-1, 1. Spalte in Klammer). Mittelwertvergleiche belegen jedoch, dass sich diese ‚erfahrenen‘ Schulen (unter Kontrolle der Schulstufe) nicht von den anderen Schulen unterscheiden ($t_{\text{Wünschbarkeit}}(16)=.72$, $p=.48$; $t_{\text{Machbarkeit}}(16)=1.17$, $p=.26$). Das wird auch anhand Tabelle 4.5-1 deutlich: Lediglich drei der fünf fortgeschrittenen Schulen liegen mit ihren kollektiven Einstellungen über dem Durchschnitt der Wünschbarkeits- und Machbarkeitseinstellung, nämlich die Schulen 3, 9 und 18. Die Schule 4 hat hingegen eine unterdurchschnittliche Einstellung hinsichtlich beider Kriterien, und die Schule 16 wiederum wünscht sich Integration zwar weniger als der Durchschnitt, aber beurteilt sie als machbarer als der Schnitt. Werden jedoch diejenigen Schulen zusammengekommen, die sich in den Berechnungen – unabhängig der Integrationserfahrung – als insgesamt positiv eingestellte Schulen zeigen (Schulen 3, 5, 9, 18, 19), und mit den übrigen Schulen verglichen, so unterscheiden sich diese zwei Gruppen höchst signifikant ($t_{\text{Wünschbarkeit}}(16)=8.32$, $p\leq.001$; $t_{\text{Machbarkeit}}(16)=7.05$, $p\leq.001$). Infolgedessen ist die Antwort: nein. Die in der vorliegenden Studie als weit fortgeschritten eingestuften Schulen bewerten die integrative Schulform nicht als

¹⁶⁸ Die Fallschulen 1 (hier: Schule 3) und 6 (hier: Schule 8) wurden von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich als weit fortgeschritten eingeschätzt (vgl. Kap. 3.2). Hinzu kommen die Schulen 4, 9, 16, 18, die aufgrund ihrer vergleichbaren Integrationspraxis (Befunde der Fallstudien und der Onlinebefragung der ‚Mutterstudie‘, vgl. Reusser et al. (2013)) ebenfalls als weit fortgeschritten eingestuft wurden. Die Schule 8 wurde jedoch aufgrund ihrer kleinen Fallzahl nicht miteinbezogen.

wünschbarer und machbarer als Schulen, die noch in den Anfängen der Integrationspraxis stehen oder sich noch auf dem Weg befinden¹⁶⁹.

Zusammenfassend bleibt zu konstatieren, dass die Lehrpersonen der untersuchten Schulen zwar unterschiedlicher Meinung sind, was die Wünschbarkeit und Machbarkeit der integrativen Schulform anbelangt. Diese Meinungsverschiedenheit ist jedoch nicht mit dem Stand der Umsetzung der Schule assoziiert. Dass sich die Schulen im Hinblick auf ihre Einstellungen voneinander unterscheiden, lässt vermuten, dass die Schulen geteilte, schulspezifische Meinungsbilder haben, die gemeinschaftlich von den Lehrpersonen vertreten werden. Ob man jedoch dabei von einem gemeinsamen Schulethos sprechen kann, wird im nächsten Schritt mittels Varianzkomponentenanalyse überprüft.

Ergebnisse der Varianzkomponentenanalyse

Mit der Varianzkomponentenanalyse wird berücksichtigt, dass die vorliegenden Daten eine hierarchische Struktur aufweisen, nämlich, dass die Lehrpersonen Elemente der nächst höheren Ebene – der Schule – sind. Im Folgenden steht die Frage im Zentrum, ob die untersuchten Schulen sich im Grad, in dem sie oder ihre KLP ihre Einschätzungen von Integrationswünschbarkeit und -machbarkeit teilen, unterscheiden bzw. inwieweit die Meinungen von einzelnen KLP differieren. Zu diesem Zweck wurde mittels *zweier Methoden* eine Varianzzerlegung in individuelle und kollektive Anteile vorgenommen (vgl. Kap. 3.4.5): (1) Mittels MINQUE-Methode, die besonders robust gegen unterschiedliche Teilsamplegrösse ist, was für die vorliegenden Daten zutrifft (unterschiedliche Anzahl KLP in den verschiedenen Schulen) und (2) mittels ML-Methode, die im SPSS eine Varianz-Kovarianzmatrix ausgibt, welche eine statistische Absicherung der Varianzanteile erlaubt. Im Folgenden werden die Werte beider Vorgehensweisen berichtet:

Ob Integration generell als wünschbar erachtet wird, wird auf der Schulebene ‚gemeinschaftlich‘ vertreten: 21.2 % (MINQUE) bzw. 18.2 % (ML) der Varianz liegen auf der Schulebene, 78.8 % bzw. 81.8 % auf der Individualebene. Dieses Ergebnis weist auf eine substantielle *Schulkultur* hin, wenn es um die Wünschbarkeit von Integration geht, da ein relevanter Varianzanteil auf der Schulebene liegt. Die Einstellung zur Machbarkeit der integrativen Schulform unterscheidet sich jedoch. Hierzu zeigen die Schulen kein ‚eigenes Profil‘, das sich von anderen Schulen unterscheidet (kein signifikanter erklärter Varianzanteil zwischen den Schulen¹⁷⁰).

¹⁶⁹ Bei diesem Ergebnis ist zu beachten, dass die Erfahrung mit der integrativen Schulform bzw. der Stand der Umsetzung auf Einschätzungen der Auftraggeberin beruht und nicht objektiv erfasst wurde.

¹⁷⁰ 11 % (MMINQUE) bzw. 5.7 % (ML) der Varianz liegen auf der Schulebene, wobei die Anteile gemäss Signifikanzüberprüfung (nach ML-Methode) mit einer Prüfgrösse von 1.275 nicht signifikant ausfallen.

Die Einstellung zur Integrationswünschbarkeit scheint also etwas ‚Schultypisches‘ zu sein (die Schulen unterscheiden sich voneinander), die Einstellung zur Machbarkeit hingegen nicht. Wie sich diese Befunde interpretieren lassen, wird in Kapitel 5 diskutiert.

4.6 Ergebnisse der offenen Antworten

Im letzten Ergebniskapitel werden die *qualitativen Auswertungen* der drei offenen Fragen aufgezeigt, die am Schluss des Fragebogens gestellt worden sind (vgl. Kap. 3.3.1). Es handelt sich um folgende Fragen:

1. Wo sehen Sie aus Ihrer Schul- und Unterrichtsperspektive die grössten *Chancen* bei der Umsetzung der integrativen Schulform des neuen Volksschulgesetzes?
2. Welches sind für Sie die grössten *Herausforderungen/Stolpersteine* bei der innerschulischen und unterrichtsbezogenen Umsetzung der integrativen Schulform des neuen Volksschulgesetzes?
3. Welches sind Ihrer Ansicht nach die entscheidenden *Gelingensbedingungen* für die Umsetzung einer integrativen Volksschule?

Im Zentrum dieses Kapitels stehen die von den KLP formulierten *Faktoren*, weshalb die integrative Schulform *wünschbar* ist und wovon es abhängt, damit sie *machbar* ist. Die inhaltsanalytisch ausgewerteten Ergebnisse werden demgemäss anhand der zwei Strukturierungsdimensionen ‚Wünschbarkeit von Integration‘ und ‚Machbarkeit von Integration‘ dargelegt. Basis der Auswertungen bildet das vorgängig erstellte Kategorienraster (vgl. Methodenteil, Kap. 3.4.6; Kategoriensystem, vgl. Anhang E; Kodierleitfaden, vgl. Anhang F). Die erste Frage nach den *Chancen* wurde der Dimension ‚Wünschbarkeit von Integration‘, die zweite und dritte Frage den *Herausforderungen/Stolpersteinen* bzw. der *Gelingensbedingungen* wurden der Dimension ‚Machbarkeit von Integration‘ zugewiesen. Während die Ergebnisse der quantitativen Analysen anhand der drei Blöcke (personale, strukturelle und integrationsbezogene Faktoren) strukturiert worden sind (vgl. Kap. 4.2, Kap. 4.3), werden die Ergebnisse zu den offenen Fragen analog dem Kapitel zum Forschungsstand (vgl. Kap. 2.4) nach den drei Ebenen des Bildungssystems (Makro-, Meso- und Mikroebene) strukturiert.

Zur Stichprobe: Von den 224 befragten KLP der 19 Schulen haben 78 *Lehrpersonen* aus 15 Schulen auf mindestens eine der Fragen geantwortet (34.8 %). Auf die Frage nach den *Chancen* bei der Umsetzung der integrativen Schulform (Frage 1) haben sich 66 KLP geäussert (26.8 %), zur Frage nach den *Herausforderungen und Stolpersteinen* (Frage 2) 69 KLP (30.8 %), und zur Frage nach den *Gelingensbedingungen* (Frage 3) 71 KLP (31.7 %).

Im Folgenden werden die Antworten zur Wünschbarkeit (vgl. Kap. 4.6.1) und Machbarkeit von Integration (vgl. Kap. 4.6.2) entlang der drei Ebenen des Bildungssystems präsentiert und mit Beispielzitaten untermauert.

4.6.1 Wünschbarkeit

Die 66 KLp, welche die Frage zu den Chancen beantwortet haben, formulieren insgesamt 70 Aussagen. Die meisten Aussagen können der Mikroebene des Unterrichts, der Lehrpersonen und der SuS zugeordnet werden (34 Nennungen). 14 Chancen werden der Gesellschaftsebene zugesprochen und sieben der Ebene der Schule (vgl. Tabelle 4.6-1).

Tabelle 4.6-1: Dimension 1: Gründe für die Wünschbarkeit von Integration – Kategorien und Unterkategorien (n=60).

Dimension 1: Wünschbarkeit von Integration		
„Wo sehen Sie aus Ihrer Schul- und Unterrichtsperspektive die grössten Chancen bei der Umsetzung der integrativen Schulform des neuen Volksschulgesetzes?“		
(Unter-)Kategorien auf der...		
Makroebene: Gesellschaft (14)	Mesoebene: Schule (7)	Mikroebene: Unterricht, Lehrpersonen, SuS (34)
Werthaltungen / normative Chancen (14)	Zusammenarbeit / Austausch mit Lp (7)	<i>Unterricht (19)</i> Teamteaching (5) Individuelle Förderung (7) Profit aller SuS (3) Profit schwacher SuS (4) <i>Schülerinnen und Schüler (11)</i> Sozialkompetenz (8) Normative Aspekte (3) <i>Lehrperson: Anreiz (4)</i>
Keine Chancen (10)		
Diverses (5)*		

Anmerkungen: (Werte in Klammer)=Anzahl Nennungen; N=66 KLp; Aufzählungen=Unterkategorien; SuS=Schülerinnen und Schüler; * =Der Kategorie ‚Diverses‘ würden alle inhaltlichen Formulierungen zugeordnet, die keiner der anderen Kategorien zugewiesen werden konnten.

Makroebene: Gesellschaft (14¹⁷¹). Die KLp sehen in der integrativen Schulform (normative) Chancen für die gesamte Gesellschaft. Die integrative Schulform führe zur Akzeptanz von Verschiedenartigkeit, zu weniger Stigmatisierungen, zu mehr Toleranz, zu erweiterten Ansichten etc. Integration sei schlichtweg ein wichtiges Gedankengut.

„*Eigentlich ist die Integration ein wunderbarer Gedanke und unsre Gesellschaft braucht „integrierte“ Menschen, in jeder Hinsicht.*“ (Schule 1)

¹⁷¹ Werte in Klammer = Anzahl Nennungen.

„Verschiedenartigkeit ist normal=Akzeptanz.“ (Schule 5)

„Durchlässigkeit, weniger Stigmatisierung von Kindern als „Sonderschüler“.“ (Schule 10)

„Erlangen von erweiterter Ansichten.“ (Schule 14)

Mesoebene: Schule (7). Auf der Ebene der Schule sehen die KLP in der Umsetzung der integrativen Schulform die Chance der *Zusammenarbeit* im Lehrpersonenteam, insbesondere den Austausch zwischen Regel- und Speziallehrkräften. Der Austausch erweitere den Horizont der Lehrpersonen und ermögliche einen Einblick in andere Lehrbereiche. Schliesslich komme eine gute Zusammenarbeit auch den SuS zugute.

„Erweiterung des Horizontes durch den Austausch und Einblick in die Bereiche der anderen Lehrpersonen (Regel- und Speziallehrpersonen). Austausch in den Päd. Teams bringt neue Ideen und Problemlöseansätze.“ (Schule 1).

„Wenn die Zusammenarbeit mit den Speziallehrkräften harmoniert, dann ist es eine Chance für die Kinder, denn sie haben mehr Bezugspersonen, können in der gleichen Zeit besser gefördert werden. Für mich als Regelklasselehrperson hilft dann auch: vier Augen sehen mehr als zwei.“ (Schule 11)

Mikroebene: Unterricht, Lehrpersonen, SuS (34). Die Umsetzung der integrativen Schulform komme nach Ansicht der KLP vornehmlich dem Unterricht zugute (19). Die integrative Schulform ermögliche *Teamteaching*, was schliesslich der Förderung der einzelnen SuS zugutekomme. Insgesamt wird den SuS im Unterricht viel *Profit* zugesprochen. Die integrativen Massnahmen ermöglichen eine individuelle Förderung der SuS und führen somit zur Förderung aller SuS, vor allem auch für schwache SuS.

„Von IF und TT profitieren alle Kinder.“ (Schule 2)

„Individualisierter Unterricht, der letztlich allen zugutekommt.“ (Schule 2)

„Win win Situation, also wenn leistungsschwache und leistungsstärker SuS von der Situation profitieren.“ (Schule 1)

„Für die schwächeren Kinder betrachte ich es als Chance, da sie von den Ideen der anderen Kinder profitieren können.“ (Schule 10)

Die KLP sehen für die SuS aber nicht nur Profit im Unterricht, sondern auch Chancen für die *Entwicklung* der Kinder (11). Die SuS entwickeln einen *sozialen Habitus*, der allen SuS und schliesslich später auch der *Gesellschaft* förderlich sei. Integration begünstige Toleranz, Bewusstsein und führe zu besserem Wohlbefinden der integrierten Kinder.

„Die Kinder mit unterschiedlichsten Voraussetzungen leben, lernen und arbeiten bis zu einem gewissen Grad zusammen, das kommt der Gesellschaft später zugute.“ (Schule 1)

„Ich sehe die Chance vor allem auf der sozialen Ebene, dass die Kinder sich sozial integrieren und bei einer gut funktionierenden Integration sich in der Klasse wohlfühlen können. Auch im Umgang mit anderen Kindern können sie viel lernen, was ihre Entwicklung positiv beeinflusst meiner Meinung nach.“ (Schule 1)

„Entwicklung von Sozialkompetenzen der SuS.“ (Schule 6)

„SchülerInnen mit leichten „Behinderungen“ z.B. körperlicher Art können eine Bereicherung für die Klasse sein und das Sozialverhalten der Mitschüler stärken.“ (Schule 15)

Schliesslich gibt die integrative Schulform den *Lehrpersonen* einen neuen *Anreiz* (4). Die Umsetzung der integrativen Massnahmen sei herausfordernd und fördere die Kompetenzentwicklung der Lehrpersonen.

„Mehr Leistungsanreiz, Kontakt mit einem grösseren Spektrum an Verhaltens- Denk- und Arbeitsmöglichkeiten.“ (Schule 11)

„Neue Herausforderung für Lehrpersonen.“ (Schule 16)

„Integration zwingt Lehrkräfte zu einem reflektierteren Unterricht.“ (Schule 18)

Keine Chancen (10). Zehn KLP erkennen schliesslich keine Chancen in der integrativen Schulform. Sie stehen dem Integrationsprozess (unter den gegebenen Voraussetzungen) insgesamt kritisch gegenüber und sehen keine Perspektiven damit. Die meisten begründen ihre kritische Haltung nicht.

„Es gibt keine! Realität sieht anders aus. Wo steht unsere Gesellschaft in 5 Jahren?“ (Schule 1)

„???“ (Schule 10)

„Mit den jetzigen Voraussetzungen/Rahmenbedingungen keine!“ (Schule 13)

4.6.2 Machbarkeit

Während die erste Frage die allgemeine Wünschbarkeit der integrativen Schulform zum Interessensgegenstand hatte (vgl. Kap. 4.6.1), geht es hier um Faktoren, die für die *konkrete Umsetzung* der Massnahmen benötigt werden (Machbarkeit). Die KLP wurden dazu (1) einerseits gefragt, welches für sie die *grössten Herausforderungen/Stolpersteine bei der innerschulischen und unterrichtsbezogenen Umsetzung* der integrativen Schule im Rahmen des Volksschulgesetzes sind, und andererseits (2), welche ihrer Meinung nach die entscheidenden *Gelingensbedingungen* sind, damit Integration tatsächlich umgesetzt werden kann. In der Tabelle

4.6-2 ist die kumulierte Anzahl Nennungen aus beiden Fragen ausgewiesen. Diese dient als Grundlage für die Beschreibung der Ergebnisse.

Von den insgesamt 140 Aussagen, welche sich auf die Fragen (1) und (2) bezogen, wurden 181-mal Faktoren auf der *Makroebene* des Bildungssystems benannt, die sie für die Umsetzung der integrativen Massnahmen als notwendig erachten. Hierzu gehören überwiegend Ressourcen, aber auch Faktoren, die den Integrationsauftrag, die Reformumsetzung, die Aus- und Weiterbildung, den Lehrerberuf oder die administrativen Abläufe betreffen. Machbarkeitsrelevante Faktoren auf der *Mesoebene* der Schule werden 56-mal genannt (strukturelle Faktoren, Zusammenarbeit, schulische Organisation, Schulentwicklung, weitere Stakeholder) und auf der *Mikroebene* 34-mal (betreffend den Unterricht, die Lehrperson sowie die Belastung) (vgl. Tabelle 4.6-2).

Tabelle 4.6-2: Dimension 2: Gründe für die Machbarkeit von Integration – Kategorien und Unterkategorien (n=69, 71).

Dimension 2: Machbarkeit von Integration		
„Welches sind für Sie die grössten <i>Herausforderungen/Stolpersteine</i> bei der innerschulischen und unterrichtsbezogenen <i>Umsetzung</i> der integrativen Schulform des neuen Volksschulgesetzes?“		
„Welches sind Ihrer Ansicht nach die entscheidenden <i>Gelingsbedingungen</i> für die <i>Umsetzung</i> einer integrativen Volksschule?“		
(Unter-)Kategorien auf der...		
Makroebene: Bildungssystem (181)	Mesoebene: Schule, Familie (56)	Mikroebene: Unterricht, Lehrpersonen, SuS (34)
<i>Ressourcen</i> (142) Zeitliche (29) Personelle (31), insbesondere TT (5) Finanzielle / Anz. Förderlektionen (26) Räumliche (29) Materielle (22) <i>Integrationsauftrag</i> (14) Lehrplan / Lernziele (6) Integrationskonzept (2) Notengebung (1) Integrationsauftrag überdenken (5) <i>Reformumsetzung</i> (4) Reformtempo (2) Sparübung (2) <i>Aus- & Weiterbildung Lp</i> (6) Ausbildung Lp (5) Weiterbildung Lp (1) <i>Lehrerberuf</i> (9) Berufsauftrag Lp (3) Lohn (5) Wertschätzung Lp (1) <i>Administration</i> (6) Administrativer Aufwand (4) Dienstwege bei Verhaltensauffälligen (2)	<i>Strukturelle Faktoren</i> (36) Klassengrösse (28) Anzahl Spez.SuS pro Klasse (1) Anzahl Lp pro Klasse (4) Pensum (3) <i>Zusammenarbeit</i> (10) <i>Schulische Organisation</i> (4) Flexible Ressourcenverteilung (2) Unterstützung durch SLp (2) <i>Schulentwicklung</i> (3) <i>Weitere Stakeholder</i> (3) (Eltern, Soz.arbeiter etc.)	<i>Unterricht</i> (22) Umgang mit Verhaltensauffälligen (14) Individualisierung (8) <i>Lehrperson</i> (10) Erfahrung mit Integration (1) Einstellung Lp: Wünschbarkeit Integration (9) <i>Belastung</i> (2)
Diverses (3)*		
Anmerkungen: (Werte in Klammer)=Anzahl Nennungen; N=140 KLp; Aufzählungen=Unterkategorien; SuS=Schülerinnen und Schüler; TT=Teamteaching; Lp=Lehrpersonen; *=Der Kategorie ‚Diverses‘ würden alle inhaltlichen Formulierungen zugeordnet, die keiner der anderen Kategorien zugewiesen werden konnten.		

Makroebene: Bildungssystem (181). Für die Umsetzung der integrativen Schulform müssen nach Angaben der KLp angemessene Voraussetzungen auf der Systemebene erzeugt werden. 142-mal formulieren sie, dass für eine Umsetzung die entsprechenden *Ressourcen* erforderlich sind bzw. dass die fehlenden Ressourcen die grössten Herausforderungen bei der Umsetzung begründen. Die KLp schreiben von zu wenig *Zeit* aufgrund administrativer Zusatzaufgaben (z.B. Sitzungen, Absprachen, Antragsschreiben, Berichtsverfassung etc.) oder aufgrund unterrichtsspezifischer Verpflichtungen (z.B. Vorbereitung von niveaudifferenzierten Aufgaben, Zeit für Absprachen etc.). Ebenso fehle es an genügend ausgebildetem *Personal* und genügenden *finanziellen Mittel*, um den Auftrag einer integrativen Schulform zu erfüllen.

Vor allem würden Mittel für ausreichende Förderlektionen erforderlich. Nicht zuletzt sprechen die KLP von nötigen *räumlichen* (z.B. grosse Räume mit Nischen etc.) und *materiellen* Ressourcen (v.a. geeignete Lehrmittel), damit der Unterricht geöffnet werden kann.

„Man muss viel mehr schriftlich festhalten: das braucht enorm Zeit (obwohl sinnvoll), und die täglichen Mails nehmen viel Zeit weg.“ (Schule 1)

„Zu wenig Zeit um sinnvoll zu individualisieren, tönt ja in der Praxis alles schön und gut, aber immer Zusatzaufgaben bereithalten, den Überblick über 16 verschiedene Lernstände behalten = unmöglich mit vernünftigem Zeitaufwand.“ (Schule 6)

„Alle an der Klasse arbeitenden Lehrkräfte genügend über das Laufende zu informieren. --> Je mehr Beteiligte, desto mehr Absprachen meinerseits, welche mir persönlich aber nicht viel bringen, desto weniger Zeit für eben Absprachen die auch mir etwas bringen.“ (Schule 11)

„Speziell ausgebildete IF-Lehrpersonen fehlen.“ (Schule 1)

„Seit der definitiven Einführung wurde das IF-Pensum massivstens gekürzt. Dies hat zur Folge, dass wir nun zwar integrierte Schüler haben, für diese aber eine unzureichende Lehrerentlastung erhalten.“ (Schule 15)

„Die notwendigen finanziellen Mittel für Raumanpassungen, Zusatzmaterialien und Zusatzinstrumente müssen unbedingt zur Verfügung gestellt werden.“ (Schule 14)

„Bessere Lehrmittel mit individualisierendem Material.“ (Schule 11)

Bei der Umsetzung der integrativen Schulform geht es jedoch nicht nur um die vorhandenen Ressourcen auf der Systemebene, sondern auch um den *Integrationsauftrag* als solches: Es seien klare, realistische Konzepte zur Integration, zur Lernzielerreichung, Notengebung etc. notwendig. Manche sprechen davon, den Integrationsauftrag allenfalls zu überdenken. Auf jeden Fall solle die *Reformumsetzung* überdacht werden: Das Tempo muss gedrosselt und es darf keine Sparübung daraus gemacht werden.

„Klare Definition, was das Ziel der Integration sein soll: Können am Schluss alle gleich weit sein? - Oder kann Integration nicht auch erfolgreich gewesen sein, wenn ein Kind nicht alle Lernziele erreicht hat?“ (Schule 11)

„Erkenntnis, dass nicht alles machbar ist und auch nicht sinnvoll.“ (Schule 15)

„Das Gesetz wurde viel zu früh umgesetzt. Ich finde es gut, bin aber zurzeit absolut überfordert mit meinen derzeitigen Bedingungen.“ (Schule 14)

„Keine Sparübungen mehr !!!“ (Schule 13)

Des Weiteren werden die *Aus- und Weiterbildung* von Lehrpersonen als Machbarkeitskriterien genannt. Zum Teil fehle es noch an fachkundigen Heilpädagogikkräften, die den entsprechenden Ausbildungsgang absolviert haben, oder die Fortbildungen für die Lehrpersonen seien teilweise ungenügend. Ganz allgemein sollte mit der Einführung der integrativen Schulform der *Lehrerberuf* neu definiert werden: Was gehört alles zum Berufsauftrag? Welcher Lohn ist im Zuge der neuen Aufgaben angebracht? etc.

„Heilpädagogen ohne Ausbildung und ohne Stufenerfahrung. Ich unterrichte zurzeit nicht nur meine Klasse, sondern auch den mir zugeteilten „Heilpädagogen!“ (Schule 14)

„Erzieherische Aufgaben können nicht einfach auf die Schule abgewälzt werden.“ (Schule 1)

„Zu wenige Zeitgefässe zum Austausch -> Vor- und Nachbearbeitung der Lektionen oder meine Freizeit leiden darunter! Und alles mit dem gleichen Lohn, obwohl ich Mehrarbeit leiste.“ (Schule 17)

Ebenso wird für die Makroebene der *administrative Aufwand* thematisiert: Zum einen sei der administrative Aufwand für die Lehrpersonen im Allgemeinen drastisch gestiegen (z.B. Verfassen von Berichten, Sitzungen, Absprachen etc.), zum anderen wünschen sie sich jedoch im Speziellen Lösungen, um die *Dienstwege bei Abklärungen zu verkürzen* – speziell bei verhaltensauffälligen SuS.

„Schaffung eines Gefässes für verhaltensauffällige Kinder, die den Unterricht zu stark beeinträchtigen (ohne Papierkrieg).“ (Schule 2)

„Lange Wartezeiten bei Abklärungen und bis Therapien einsetzen können; zu viele schulbürokratische Hürden bei Interventionen (Lernzielbefreiung, Logopädietherapie trotz Widerstand der Eltern).“ (Schule 11)

Mesoebene: Schule, Familie (56). Auf der Mesoebene werden primär Faktoren auf der Ebene der Schule genannt. Diese umfassen besonders *strukturelle Faktoren (36)*, vorrangig die *Klassengrösse*: Neben der allgemeinen Forderung nach kleineren Klassen wird die relative Anpassung der Klassengrösse an die Anzahl SuS mit spezieller Förderung bzw. speziellem Förderbedarf pro Klasse verlangt, z.B. „*Klassengrössen = 20 minus Anzahl integrierte Kinder*“ (Schule 5). Neben der Klassengrösse wird ebenfalls die *Anzahl Lehrpersonen pro Klasse* adressiert. Im Moment seien zu viele Lehrpersonen in einer Klasse involviert, was die Umsetzung von Integration erschwere. Zudem wird eine Anpassung der *Pensen* eingefordert: KLP sollten für weniger Stunden verpflichtet werden, damit die weiteren Arbeitsbereiche in der vertraglich festgelegten Arbeitszeit Platz haben.

„Verkleinerung der Klassen. Bei 18 Kindern kann ich fast ohne Förderstunden die Kinder individuell betreuen.“ (Schule 5)

„Ausserdem hoffe ich, dass die Kinderzahl in einer Klasse auch auf Grund der zu integrierenden Kindern angepasst wird, so dass Klassen mit viel integrierten Kinder weniger Kinder enthalten als andere.“ (Schule 1)

„Wenige Bezugspersonen: nicht das Fachlehrersystem, sondern der «Allrounder» fördert die Integration.“ (Schule 15)

„Weniger Stundenverpflichtung für die Klassenlehrpersonen.“ (Schule 6)

Ein weiterer Faktor auf der Ebene der Schule ist die *Zusammenarbeit* zwischen den Lehrpersonen. Diese wird nicht nur als Chance im Zuge der Integration erachtet (vgl. Kap. 4.6.1), sondern auch als Bedingung, dass Integration gelingen kann.

„Die IF-Lehrperson muss sehr gut im Lehrerteam integriert sein und einen guten Draht zu den Schülern haben. Eine Zusammenarbeit soll effizient sein.“ (Schule 15)

„Zusammenarbeit der Regellehrkräfte und der Heilpädagogen.“ (Schule 17)

Zudem wird auf organisatorischer Basis vereinzelt eine *flexible*, den Ansprüchen angepasste *Ressourcengestaltung* innerhalb der Schule angemahnt (anstelle von starren Ressourcenzuweisungen), sowie eine höhere *Unterstützung durch Speziallehrkräfte* und weiteren involvierten Akteuren (z.B. Eltern, Sozialarbeitende).

„Flexibler Umgang mit den zugesprochenen Förderstunden / flexible auf das Umfeld angepasste Förderkonzepte.“ (Schule 1)

„Heilpädagogen müssen mehr Aufgaben übernehmen (Lektionen vorbereiten, Telefonanrufe an Eltern, Schulreise organisieren etc.) Regelklassenlehrer „schleppt den ganzen Karren“.“ (Schule 10)

„Positive Einstellung der Eltern.“ (Schule 3)

„Schulsozialarbeiter an jeder Schule.“ (Schule 11)

Schliesslich werden die vielen laufenden *Entwicklungsprojekte* an den Schulen genannt. Für eine seriöse Umsetzung der integrativen Schulform brauche es ‚Ruhe‘ und Zeit.

„Es läuft zu viel und man kann sich nicht mehr auf das Vorbereiten von Lektionen konzentrieren.“ (Schule 1)

„Leider fehlt mir dank der vielen laufenden Schulreformen die Zeit, um tagtäglich differenzierte und individualisierte Unterrichtseinheiten zu planen.“ (Schule 15)

Mikroebene: Unterricht, Lehrpersonen, SuS (34). Eine gelingende Umsetzung der integrativen Schulform wird nicht zuletzt *unterrichtsbezogenen Faktoren* zugeschrieben. Die KLP gehen auf zwei herausfordernde Faktoren im Unterricht ein: auf den *individualisierenden Unterricht* im Allgemeinen und den *Umgang mit verhaltensauffälligen SuS*. Es sei sehr schwierig, aufgrund der Vielfalt in den Klassen allen SuS gerecht zu werden. Schwierig sei aber vor allem der Umgang mit verhaltensauffälligen SuS, die den Unterricht stören, ihn zurückhalten und eine Unruhe verbreiten. Dafür müsse eine Lösung gefunden werden. Die KLP fühlen sich teils belastet und möchten entlastet werden.

„Die Klasse hat eine solch grosse Bandbreite an Förderbedarf, dass es organisatorisch sehr schwierig ist, die Bedürfnisse aller einzelnen Kinder optimal abzudecken.“ (Schule 1)

„Den Blick für die mittleren bis leistungsstarken Kinder nicht verlieren, sie motivieren, ihr Niveau zu halten. Als Regelklasselehrperson den Blick für die Regelklassenkinder vor lauter integrierter Kinder nicht verlieren.“ (Schule 11)

„Schüler zu behalten, die die Klasse stören+zurückhalten“ (Schule 1)

„Übermässig verhaltensauffällige Schüler sind für eine Lehrperson enorm kräfteaufwendend und stehlen den übrigen Mitschülern die verdiente Aufmerksamkeit der Lehrperson.“ (Schule 15)

Ein weiterer Gelingensfaktor für die Umsetzung von schulischer Integration bezieht sich schliesslich auf die *Einstellung der Lehrpersonen*. Nur wenn die Lehrpersonen an das Positive der Integration glauben, motiviert sind und ihr offen gegenüber stehen, kann die Umsetzung gelingen.

„Offenheit der Lehrpersonen / Freude an der Vielfalt.“ (Schule 1)

„Lehrpersonen, die daran glauben und es umsetzen.“ (Schule 10)

„Integrativer Gedanke als Entlastung und nicht als Belastung erleben!!!“ (Schule 11)

Auf die Frage nach den Herausforderungen bzw. Stolpersteinen, welche die Umsetzung nach sich zieht, zeigt sich, dass einige KLP der Integration (noch) sehr skeptisch gegenüber stehen:

„Nicht alle Kinder können integriert werden, dies ist eine Tatsache.“ (Schule 1)

„Auch ohne Integration von SmbB ist die Schere schon zu gross in den einzelnen Klassen.“ (Schule 14)

„Ich bin persönlich bei meiner derzeitigen Klasse nicht betroffen, weiss aber aus Gesprächen mit vielen anderen, dass es einfach unmöglich ist, alle Kinder zu integrieren und dass dies katastrophale Folgen hat für viele „Regelschüler“, die verunsichert, verängstigt sind, zu kurz kommen etc. Dies trifft aber aus den mir bekannten Beispielen zum Teil auch auf die „zu integrierenden Schüler“ zu, die masslos überfordert sind und mit ihnen das ganze Umfeld. Integration um jeden Preis ist an unseren Volksschulen meiner Meinung nach nicht sinnvoll und überfordert alle!“ (Schule 15)

Zusammenfassend wird deutlich, dass die KLP bei den offenen Fragen auf allen Ebenen des Bildungssystems Faktoren formulieren, die ihrer Einschätzung nach für die Umsetzung der integrativen Schulform nötig sind. Ihr wichtigster Faktor sind die *Ressourcen* (zeitliche, personelle, finanzielle, räumliche und materielle), die von der Makroebene zugewiesen werden. Auf der Ebene der Schule ist für sie primär eine kleine *Klassengrösse* relevant, und auf der Mikroebene schliesslich der *Umgang mit verhaltensauffälligen SuS*. Wie verhalten sich diese Erkenntnisse der qualitativen Daten mit denjenigen der quantitativen Analysen (vgl. Kap. 4.2, Kap. 4.3)? Wurden ähnliche Faktoren identifiziert, die benötigt werden, damit die integrative

Schulform nach Ansicht der KLp realisierbar ist? Abschliessend wird im Folgenden auf die Ergebnisse beider Daten Bezug genommen.

Zusammenführung der quantitativen und qualitativen Ergebnisse

Ein Vergleich der quantitativen und qualitativen Ergebnisse ist im engen Sinne zwar aufgrund der unterschiedlichen methodischen Herangehensweise (z.B. geschlossene vs. offene Fragen), der unterschiedlichen Stichprobenbasis (224 KLp vs. 78 KLp) oder der unterschiedlichen Strukturierung der Ergebnisse nicht möglich (Strukturierung nach personalen, strukturellen und integrationsbezogenen Faktoren vs. Strukturierung nach den drei Ebenen des Bildungssystems), dennoch lassen sich Überschneidungen bzw. Unterschiede benennen. Ungeachtet des offenen Antwortformats bei der qualitativen Datenerhebung, das im Vergleich zu den 12 erfragten Prädiktoren der quantitativen Analysen vielzählige Antworten zulässt, zeigen sich *sieben Faktoren*, die aus inhaltlicher Sicht sowohl in den quantitativen als auch in den qualitativen Ergebnissen vorkommen. Es handelt sich dabei gemäss Strukturierung der quantitativen Ergebnisse um strukturelle und integrationsbezogene Faktoren (vgl. Tabelle 4.6-3).

Tabelle 4.6-3: Zusammenführung der Ergebnisse aus den quantitativen und qualitativen Daten – gemeinsame Einflussfaktoren.

Strukturelle Faktoren
Wochenpensum
Klassengrösse
Anzahl SuS mit spezieller Förderung oder Lernzielbefreiung pro Klasse
Integrationsbezogene Faktoren
Integrationswünschbarkeit
Ressourcen
Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen
Unterricht(-anpassung)
Belastung

Werden die KLp im offenen Antwortformat nach den Herausforderungen oder Stolpersteinen bzw. nach den nötigen Faktoren für das Gelingen der integrative Schulform interviewt, werden auf der strukturellen Ebene primär *kleinere Klassen* gefordert. Vereinzelt wird auch die Senkung der *Anzahl SuS mit spezieller Förderung oder Lernzielbefreiung pro Klasse* oder die Kürzung des *Wochenpensums* verlangt (vgl. Tabelle 4.6-2). In den quantitativen Analysen zeigen alle drei Faktoren jedoch keinen Einfluss auf die Einstellung hinsichtlich der Integrationsmachbarkeit. Umgekehrt verhält es sich bspw. beim Einfluss der *Integrationswünschbarkeit*. In den quantitativen Analysen wurde die Wünschbarkeit der integrativen Schulform als bedeutendster Prädiktor für die Einstellung zur Machbarkeit der integrativen Schulform ermittelt (vgl. z.B. Kap.

4.4). Bei den offenen Fragen wird diese Kategorie jedoch mit neun Nennungen vergleichsweise wenig vorgebracht. Ausreichende *Ressourcen* zeigen sich wiederum in beiden Daten als äusserst bedeutsam. In den offenen Antworten werden sie mit 142-mal am meisten genannt (vgl. Kap. 4.6.2). Ebenso zeigt sich die Einschätzung der Ressourcenlage in den quantitativen Analysen als äusserst bedeutsam (vgl. z.B. Kap. 4.4): Je besser die wahrgenommene Ressourcenlage ist, desto eher wird die Umsetzung der integrativen Schulform als machbar eingeschätzt. Auch die *Zusammenarbeit* im Lehrerteam wird in beiden Analysen als Gelingensbedingung für eine positive Einschätzung der Integrationsmachbarkeit festgestellt. Während sich im Hinblick auf den *Unterricht* in den quantitativen Ergebnissen bivariat ein Zusammenhang zwischen der Anpassung des eigenen Unterrichts und einer positiven Einstellung hinsichtlich der Integrationsmachbarkeit zeigt, beziehen sich die Aussagen der KLP in den qualitativen Analysen vornehmlich auf die unterrichtsbezogenen Herausforderungen, welche die Umsetzung der integrativen Schulform mit sich bringt (z.B. die Herausforderungen, alle SuS angemessen zu fördern). Schliesslich fällt auf, dass in den offenen Antworten lediglich zweimal das Wort ‚*Belastung*‘ zu finden ist, während das Belastungsempfinden in den quantitativen Auswertungen mittels aller Analyseverfahren für eine positive Einschätzung der Realisierbarkeit der integrativen Schulform von Belang ist. Diese niedrige Nennungszahl in den qualitativen Daten lässt sich darauf zurückführen, dass die verschiedenen Belastungsfaktoren explizit benannt und deshalb den einzelnen inhaltlichen Kategorien zugeordnet wurden (z.B. „Es läuft zu viel und man kann sich nicht mehr auf das Vorbereiten von Lektionen konzentrieren“ (Schule 1); „Seit der definitiven Einführung wurde das IF-Pensum massivstens gekürzt. Dies hat zur Folge, dass wir nun zwar integrierte Schüler haben, für diese aber eine unzureichende Lehrerentlastung erhalten“ (Schule 15)). In der Summe zeigt sich bei Betrachtung beider Datengrundlagen also, dass vor allem integrationsbezogene Faktoren relevant dafür sind, ob die befragten KLP die integrative Schulform als machbar einschätzen.

5 DISKUSSION

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfragen diskutiert und die Bedeutung der Ergebnisse für die Praxis wird herausgearbeitet. In den Kapiteln 5.1 bis 5.3 verläuft die Diskussion entlang der einzelnen Forschungsfragen. Unter Rückbezug auf die theoretischen und empirischen Erkenntnisse der quantitativen sowie qualitativen Daten werden die durch die verschiedenen Analysen gewonnenen Resultate diskutiert. In Kapitel 5.4 wird sodann ein Gesamtfazit vorgestellt und die Bedeutung der Erkenntnisse für die Praxis erörtert. Schliesslich folgen im Kapitel 5.5 eine kritische Reflexion des Vorgehens und weiterführende Fragen.

5.1 Schulische Integration ist wünschbar, aber nur begrenzt machbar

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie verdeutlichen, dass über 80 % der befragten KLP schulische Integration als generell wünschbar einstufen, jedoch nur 38 % von ihnen der Meinung sind, dass sie unter den gegebenen Voraussetzungen auch machbar ist. Dieser Befund deckt sich mit den Erkenntnissen aus anderen (internationalen) Studien, die ebenfalls von einer solchen Ambivalenz berichten (z.B. Avramidis et al., 2000b; Avramidis & Norwich, 2002; Avramidis & Kalyva, 2007; Cornoldi et al., 1998; Dlugosch, 2014; Eckstein et al., 2013; Eichfeld & Algermissen, 2016; Garvar-Pinhas & Schmelkin, 1989; Götz et al., 2015; Hufner, 2012; Hwang & Evans, 2011; Kopmann & Zeinz, 2016; Moberg & Savolainen, 2003; Moltó, 2003; Pearson et al., 2003; Reusser et al., 2013; Rheams & Bain, 2005; Ridarick & Ringlaben, 2013; Savolainen et al., 2011; Scruggs & Mastropieri, 1996; Sermier Dessemontet et al., 2011; Solzbacher, 2008; Urton et al., 2015). Unter Rückbezug auf die theoretischen *Überlegungen der Einstellungsforschung* (vgl. Kap. 2.3) lässt sich diese Ambivalenz einerseits mit dem (1) Konzept der ‚*handlungsfernen*‘ bzw. ‚*handlungsnahen Einstellungen*‘ (Eckstein et al., 2013; Reusser et al., 2011) und andererseits mit der (2) *Theorie des geplanten Verhaltens* (Ajzen, 1985, 1991) erklären. Die Mehrheit der KLP befürwortet prinzipiell das Integrationskonzept. Sie sind der Überzeugung, dass Integration der Weiterentwicklung der Volksschule dient, dass sie eine Bereicherung für die Regelschule darstellt, dass förderbedürftige SuS in Regeschulen mehr Entwicklungsanreize erhalten als in Sonderschulen oder -klassen usw. (1) Allgemeine, *handlungsferne Einstellungen* dieser Art können als dem Bewusstsein zugänglich, veränderbar, aber nur begrenzt handlungswirksam bezeichnet werden. Im Gegensatz dazu sind *handlungsnahen Einstellungen* für das Bewusstsein nicht ohne weiteres zugänglich, jedoch in hohem Grade wirksam. Die KLP äussern sich zu solchen handlungsnahen Aussagen mehrheitlich

skeptisch. Viele glauben bspw., dass die Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Fördermassnahmen die ohnehin schon hohe Belastung der KLP erhöhe oder dass die Integration dieser Lernenden eine optimale Förderung aller SuS verhindere. Lehrpersonen äussern sich demnach positiv zu handlungsfernen Aussagen, die nur beschränkt ein Verhalten nach sich ziehen, und skeptisch bei handlungsnahen Äusserungen, die als handlungswirksam gelten. (2) Zieht man die *Theorie des geplanten Verhaltens* von Ajzen (1985, 1991) als weiteren Erklärungsansatz hinzu, so wird auf ähnliche Weise argumentiert. Unterschieden wird hier zwischen der *allgemeinen Einstellung*, ob eine Person ein beabsichtigtes Verhalten als gut oder schlecht beurteilt, bzw. wie *andere* das entsprechende Verhalten beurteilen (subjektive Norm), und zwischen den *wahrgenommenen notwendigen Ressourcen und Möglichkeiten* einer Person, das Verhalten auch auszuführen (wahrgenommene Verhaltenskontrolle). Während die allgemeine Einstellung und die subjektive Norm lediglich über eine entsprechende Handlungsabsicht zur Verhaltensausführung kommt, und somit nur vermittelt über eine zusätzliche Variable handlungswirksam ist, so kann eine positive wahrgenommene Machbarkeit auch direkt zum Verhalten führen¹⁷². Allgemeine Einstellungen können also als nicht-direkt-handlungswirksam verstanden werden (hier: Integrationswünschbarkeit), Einstellungen zur konkreten Machbarkeit jedoch schon. Geht man noch einen Schritt weiter (zurück) und fragt sich, wie es überhaupt dazu kommen kann, dass KLP hinsichtlich desselben Sachverhalts unterschiedliche Einstellungen haben können, ist es sinnstiftend, sich nochmals die Erkenntnisse der Sozialpsychologie zu den *allgemeinen Charakteristika von Einstellungen* zu vergegenwärtigen. In der Sozialpsychologie wird hinsichtlich der Charakteristika von Einstellungen auf die drei Komponenten hingewiesen, welche eine Einstellung haben kann – eine *affektive*, eine *kognitive* und eine *koaktive Komponente* (z.B. Aronson et al., 2004; Böhner, 2003; Haddock & Maio, 2014). Wie in Kapitel 2.3.2 ausgeführt, wird davon ausgegangen, dass eine Einstellung jeweils alle drei Komponenten enthält. Die Stärke und Zusammensetzung der Komponenten kann jedoch variieren. So gibt es Einstellungen, die vor allem von Gefühlen geleitet sind (z.B. Angst vor psychischen Zusatzbelastungen aufgrund der schulischen Integration), andere, die in erster Linie auf einer objektiven Bewertung basieren (z.B. Überprüfung Vor- und Nachteile der integrativen Schulform hinsichtlich bestimmter Aspekte anhand wissenschaftlicher Studien), oder wiederum andere, die primär von vorhergehendem Verhalten abgeleitet werden (z.B. eine positive Einstellung gegenüber der integrativen Schulform, wenn sich der eigene Unterricht im integrierten Setting in der Vergangenheit bewährt hat). Dominiert bspw.

¹⁷² Auch wenn die KLP gemäss ihrer Einschätzung über die nötigen Ressourcen verfügen würden, würde die wahrgenommene Verhaltenskontrolle trotzdem nur dann direkt auf das Verhalten wirken, wenn die wahrgenommene Kompetenz, heterogene Lerngruppen zu unterrichten auch der ‚tatsächlichen‘ Kompetenz entsprechen würde (z.B. Ajzen, 1991).

die Angst vor zusätzlichen Belastungen oder die Angst, einem Unterricht in heterogenen Lerngruppen nicht gerecht zu werden, so führt dies bei der Frage nach der Machbarkeit der integrativen Schulform folglich eher zu einer negativen Einstellung, als wenn sich bspw. der eigene Unterricht im integrierten Setting in der Vergangenheit bewährt hat (koaktive Komponente). Ferner verdeutlichen zum Beispiel Lavine et al. (1998) oder Verplanken et al. (Verplanken et al., 1998), dass die affektive Komponente im Gedächtnis besser abrufbar ist und deshalb bei der Einstellungsbildung dominieren kann. So kann zum Beispiel die Angst, dem Unterricht im heterogenen Setting nicht gerecht zu werden, dominieren (affektive Komponente), auch wenn die Lehrperson weiss (kognitive Komponente), dass integrierte SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in integrierten Lerngruppen bessere schulische Leistungen erzielen als in separierten Klassen. Diese verhaltensnahe Angst kann schliesslich zu einer negativen Einstellung hinsichtlich der Machbarkeit führen, ungeachtet der eigentlichen Einstellung, dass eine integrative Schulform Vorteile für alle SuS mit sich bringt. In diesem Sinne kann von einer *zweidimensionalen Struktur von Einstellungen* ausgegangen werden, bei welcher positive und negative Elemente einer Einstellung auf zwei unterschiedlichen Dimensionen abgespeichert werden (z.B. Haddock & Maio, 2014). In einem solchen Falle ist es möglich, dass das Einstellungsobjekt einer Person sowohl starke negative als auch starke positive Elemente aufweist, was zu einer Einstellungsambivalenz führt, wie sie bei den Lehrpersonen im Zusammenhang mit ihrer Einstellung zur integrativen Schulform anzutreffen ist.

Die ambivalente Einstellung der Lehrpersonen, wenn es um die Wünschbarkeit und Machbarkeit der integrativen Schulform geht, lässt sich auch *methodisch begründen*. Syring, Tillmann, Weiss und Kiel (2018, S. 206) weisen darauf hin, dass sich die Ambivalenz partiell ebenfalls dadurch erklären lässt, „dass bestehende Messinstrumente häufig nur Teilaspekte von Einstellungen, vor allem die kognitive Komponente, abbilden“. Die affektiven und koaktiven Komponenten des Einstellungskonstrukts werden oftmals wenig berücksichtigt. Doch gerade diese zwei Dimensionen können für die Frage nach der Machbarkeit entscheidend sein (vgl. z.B. Kap. 2.3.2). Insofern entsteht aus der Sicht der Autoren „durch die Fokussierung auf die kognitive Dimension [...] ein verkürztes Bild der Einstellungen“ (S. 207).

In der *erziehungswissenschaftlichen Diskussion* wird die ambivalente Einstellung von Lehrpersonen hinsichtlich der integrativen Schulform schliesslich gleichsam damit erklärt, dass der Integrations- bzw. Inklusionsdiskurs auf verschiedenen Dimensionen und Ebenen verläuft. Dyson (1999) unterscheidet zwei Dimensionen des Integrationsdiskurses, (a) eine ‚Begründungsdimension‘ (*‚rationale‘ dimension*) und eine (b) ‚Realisierungsdimension‘ (*‚realization‘ dimension*). Die (a) *erste Dimension* begründet, weshalb eine integrative (bzw. inklusive) Schulform umgesetzt werden soll. Sie umfasst zum einen den *rechtlichen und ethischen Diskurs*

(hauptsächlich von der Sonderpädagogik geführt). Im Sinne der Salamanca-Erklärung wird in diesem Diskurs das Recht der Kinder auf Bildung bzw. den Zugang für alle in den Fokus gestellt. Zum anderen zählt Dyson den *Wirksamkeitsdiskurs* (empirischer Diskurs) zur ersten Dimension. Die integrative Schulform lohnt sich, da sie in vielerlei Hinsicht wirksam ist (z.B. sozialer Vorteil, Kostenvorteil, Leistungsvorteil etc.) (vgl. Kap. 2.1.2). Als (b) *zweite Dimension* nennt der Autor die Umsetzung. Hier geht es nicht primär um die Legitimation, sondern um den Übergang von einem separativen zu einem integrativen System. Hierzu ist zum einen der *politische Diskurs*, der aufgrund unterschiedlicher Interessen der involvierten Stakeholder (z.B. Regellehrpersonen, Speziallehrkräfte, Fachkräfte, Eltern etc.) entsteht, und zum anderen der *pragmatische Diskurs* (*„pragmatic“ discourse*), bei dem es vor allem um praktische Fragen der Umsetzung geht, hinzuzurechnen. Während der rechtliche, ethische und politische Diskurs eher Fragen der sozialen Partizipation fokussiert, konzentrieren sich der Wirksamkeits- und der pragmatische Diskurs auf die praktische Ebene. Für die Lehrpersonen, die das Konzept der integrativen Schulform in ihrer Klasse und Schule umsetzen müssen, spielen solche *„pragmatischen“* Fragen eine essenzielle Rolle. Wischer und Trautmann (2014) argumentieren ähnlich. Auch sie unterscheiden zwischen zwei unterschiedlichen Ebenen des Integrationsdiskurses. Sie differenzieren zwischen dem *„Ja, und...“-Diskurs*, bei welchem es um Heterogenität als Chance, um ihre Berechtigung etc. geht (abstrakte Ebene), und dem *„Ja, aber“-Diskurs*, der geführt wird, sobald die schulische Praxis betroffen ist. So zeigt auch die vorliegende Studie, dass die befragten KLP die Idee der integrativen Schulform befürworten. Die KLP sehen darin sowohl Chancen für die gesamte Gesellschaft (Akzeptanz von Verschiedenartigkeit, weniger Stigmatisierungen, mehr Toleranz, erweiterten Ansichten etc.), für die Schule (Chance der Zusammenarbeit und des Austauschs mit anderen Lehrpersonen), als auch für den Unterricht (z.B. Chance der individuellen Förderung, Profit für alle SuS etc.) (vgl. Kap. 4.6). Trotzdem zweifeln sie an der Umsetzbarkeit. Ziel der vorliegenden Studie war es deshalb, nachzuweisen, was erforderlich ist, damit KLP positive, handlungsnahе Einstellungen entwickeln, welche die integrative Schulform auf der pragmatischen Ebene als machbar erscheinen lassen. Die Ergebnisse zu dieser Frage werden im nächsten Kapitel (vgl. Kap. 5.2) diskutiert.

5.2 Faktoren, die nach Einschätzung der KLP benötigt werden, damit die integrative Schulform machbar ist

Im Anschluss an die erste Forschungsfrage, welche das Meinungsbild der KLP der vorliegenden Studie hinsichtlich ihrer Wünschbarkeit und eingeschätzten Machbarkeit der integrativen

Schulform ermittelt, bestand das (Haupt-)Ziel der vorliegenden Studie darin, relevante Einflussfaktoren zu identifizieren, die sich positiv (oder negativ) auf die eingeschätzte Machbarkeit auswirken. Zwei Forschungsfragen waren in diesem Zusammenhang leitend. Zum einen interessiert, ob eher personale, strukturelle oder integrationsbezogene Faktoren die KLP zur Einschätzung bringen, ob Integration ihrer Ansicht nach machbar ist (Forschungsfrage 2), und zum anderen, ob die relevanten Faktoren, bzw. welche Faktoren direkt oder indirekt auf die Machbarkeitseinstellung wirken (Forschungsfrage 3).

Die Ergebnisse zur *zweiten Forschungsfrage* fielen aufgrund der verschiedenen Auswertungsverfahren zum Teil unterschiedlich aus (vgl. Kap. 4.4, Tabelle 4.4-1). Insgesamt zeichnet sich allerdings eine klare Tendenz ab: Es sind insbesondere Faktoren, die mit der Bewertung von integrationsbezogenen Faktoren zusammenhängen, welche nach Einschätzung der KLP für die Machbarkeit einer integrativen Schulform verantwortlich sind. Mittels allen Analyseverfahren hat sich gezeigt, dass die wahrgenommene *Ressourcenlage*, die Häufigkeit und Produktivität der *Zusammenarbeit im Team*, das *Belastungsempfinden*, und in hohem Mass die *Integrationswünschbarkeit* direkt dazu beitragen, ob die befragten KLP das schulische Integrationskonzept als (nicht) realisierbar einschätzen. Personale und strukturelle Faktoren haben indes nur selten, schwach oder sehr bedingt (z.B. nur mittels bivariater Analyseverfahren) einen Einfluss auf die Machbarkeitseinstellung. Eine besondere Rolle kommt des Weiteren der Frage zu, in welchem Mass sich die Schule aufgrund des Konzepts der integrativen Schulform weiterentwickelt hat bzw. sie Bereitschaft dafür zeigt. Das Ausmass einer solchen (integrationsbezogenen) Schulentwicklung wirkt sich indirekt, vermittelt über die generelle Einstellung der KLP, ob eine integrative Schulform als wünschbar erachtet wird, auf die Machbarkeitseinstellung aus. Dies ist der einzige indirekte Einfluss, der aus den vorliegenden Analysen resultiert (*Forschungsfrage 3*). Insgesamt zeigt die Pfadanalyse, dass vornehmlich direkte Effekte auf die Machbarkeit der integrativen Schulform wirken. Es gibt nur diesen einen (totalen) indirekten Effekt der Schulentwicklung, der über den einzigen Mediator im Modell (Integrationswünschbarkeit) auf die Machbarkeitseinstellung agiert. Zum einen haben alle anderen integrationsbezogenen Faktoren keine Mediatorrolle inne. Zum anderen zeigt es aber auch, dass die allgemeine Wünschbarkeit einer integrativen Schulform zwar einen höchst relevanten direkten Prädiktor für die Machbarkeitseinstellung darstellt, jedoch kein wichtiger Mediator ist. Denn alle anderen für die Machbarkeit relevanten Faktoren wirken unabhängig von der Wünschbarkeitsdirekt auf die Machbarkeitseinstellung. Im Folgenden werden sämtliche Ergebnisse unter Rückbezug auf die Theorie bzw. Empirie diskutiert. In Kapitel 5.2.1 werden die fünf zuvor erwähnten Einflussfaktoren aufgegriffen, die mittels aller eingesetzten Analyseverfahren für eine positive Machbarkeitseinstellung der KLP relevant sind. In Kapitel 5.2.2 wird sodann auf die untersuchten Faktoren Bezug genommen, die ausschliesslich mittels bivariater Korrelation mit

der Machbarkeitseinstellung in Zusammenhang stehen. Abschliessend werden diejenigen Faktoren diskutiert, die gemäss den vorliegenden Analysen in keinem Zusammenhang mit der Machbarkeitseinstellung der KLP stehen (vgl. Kap. 5.2.3).

5.2.1 Fünf Schlüsselfaktoren, damit die integrative Schulform als (nicht) machbar beurteilt wird

Fünf Einflussfaktoren erweisen sich aufgrund aller hier vorgenommenen (quantitativer) Analysen als bedeutsam, damit die integrative Schulform nach Ansicht der KLP als machbar eingestuft wird (vgl. Kap. 4.4):

Die Wichtigkeit einer positiven Einstellung zur integrativen Schulform

Eine allgemeine positive Einstellung gegenüber dem Konzept der integrativen Schulform zeigt sich als höchst bedeutsam, damit es nach Einschätzung der KLP durchführbar ist: *Je wünschbarer die integrative Schulform, desto machbarer wird sie auch eingeschätzt.* Der Integrationswünschbarkeit wird auch in der Literatur eine beachtliche Rolle zugesprochen, wenn es um die Umsetzung der integrativen Schulform im Allgemeinen geht. So berichten bspw. Vertreter der Bildungs- bzw. Schulforschung, dass die ‚richtige‘ Einstellung für die Umsetzung Grundlage ist (z.B. Abegglen et al., 2015; Cook, 2001; deBoer et al., 2012; Kullmann et al., 2014; Leatherman, 2007; Lelgemann et al., 2012; Richards, 1999). Ebenso wird in der Implementationsforschung formuliert, dass je eher eine Innovation akzeptiert, für nützlich, relevant und realisierbar gehalten wird, desto grösser die Wahrscheinlichkeit ist, dass sie umgesetzt werden kann (z.B. Altrichter & Wiesinger, 2004; Altrichter et al., 2005; Blumenfeld et al., 2000; Gräsel & Parchmann, 2004). Auch im Modell des geplanten Verhaltens von Ajzen (1985, 1991) aus der Einstellungsforschung wird ein Verhalten durch die allgemeine Einstellung des Verhaltensobjekts vorausgesagt – wenn an dieser Stelle auch nur indirekt. Denn handlungsferne Einstellungen, wie die Integrationswünschbarkeit, werden als dem Bewusstsein zugänglich und als veränderbar bezeichnet, jedoch im Vergleich zu handlungsnahen Einstellungen nur begrenzt handlungswirksam (Reusser et al., 2011). Zwar wurde bis anhin der Zusammenhang zwischen der ‚handlungsfernen‘ allgemeinen Einstellung zur integrativen Schulform und der

‚handlungsnahen‘ Einstellung der konkreten Machbarkeit noch nicht genauer empirisch untersucht¹⁷³. Geht man jedoch aufgrund der Theorie davon aus, dass die Einstellung zur allgemeinen Integrationswünschbarkeit leichter veränderbar ist als diejenige der Machbarkeit, und kombiniert dies mit der hier gewonnenen empirischen Erkenntnis, dass die Wünschbarkeit zu einem beachtlichen Mass die Machbarkeiteinstellung beeinflusst, so scheint eines deutlich zu werden: *Die Arbeit an der Einstellung der Lehrpersonen ist essenziell*. Welche Bedeutung dies für die Praxis mit sich bringt, wird in Kapitel 5.4 diskutiert.

Die Bedeutsamkeit der Bereitstellung von genügend Ressourcen

Die wahrgenommenen vorhandenen Ressourcen sind von erheblicher Relevanz, ob die integrative Schulform als machbar eingeschätzt wird. Die Ergebnisse der quantitativen Daten zeigen: *Je besser die wahrgenommene Ressourcenlage, desto eher wird die Umsetzung der integrativen Schulform als machbar eingeschätzt*. Die qualitativen Daten der Studie zeigen zudem, dass die Ressourcen von den KLP jedoch noch weitgehend als unzureichend beurteilt werden. Auf die Frage nach den grössten Stolpersteinen bei der Umsetzung der integrativen Schulform bzw. nach den Gelingens-/Misslingensbedingungen werden die fehlenden Ressourcen am häufigsten genannt. Es fehlen nach Einschätzung der KLP sowohl zeitliche, personelle, materielle, räumliche oder ganz allgemein finanzielle Ressourcen, um das Konzept der integrativen Schulform umzusetzen (vgl. Kap. 4.6.2). Dieses Ergebnis deckt sich weitgehend mit anderen Forschungsbefunden von Regellehrpersonen aus der Schweiz (z.B. Balmer et al., 2012; Näpfli & Quesel, 2014; Reusser et al., 2013) und über die Landes- und Kontinentsgrenzen hinaus (z.B. Avramidis et al., 2000b; Avramidis & Kalyva, 2007; Bennett et al., 1997; Eichfeld & Algermissen, 2016; Gordon, 2013; Heyl & Seifried, 2014; Horne & Timmons, 2009; Hwang & Evans, 2011; Leatherman, 2007; Leipziger et al., 2012; Scruggs & Mastropieri, 1996; Singer, 2015; Smith & Smith, 2000; Solzbacher, 2008; Westwood & Graham, 2003) (vgl. Kap. 2.4.2.3, Kap. 2.4.3.3): Lehrpersonen beklagen sich über unzureichende Ressourcen, damit eine integrative Schulform umgesetzt werden kann. Aus der Innovationforschung ist bekannt, dass das Fehlen von Ressourcen ein verbreitetes Problem bei der Umsetzung von schulischen Innovationen und deshalb unabdingbar ist, ausreichende personale, materiale,

¹⁷³ Entweder wurden primär die Wünschbarkeit (z.B. Avramidis und Norwich, 2002; deBoer et al., 2011; Scruggs und Mastropieri, 1996; Seifried, 2015) oder die Integrationsbereitschaft (z.B. Dumke et al., 1989; Heyl et al., 2014) und ihre beeinflussenden Faktoren untersucht. Oder es wurde generell der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Einstellungen und dem Handeln nachgegangen (z.B. Ajzen, 1985; Fishbein und Ajzen, 1975).

finanzielle und zeitliche Ressourcen bereitzustellen (vgl. Kap. 2.2.3). Gérard Bless¹⁷⁴ formulierte in diesem Zusammenhang in einem Zeitungsinterview: „Eine angemessene Förderung dieser Kinder und Jugendlichen in der Regelschule kostet Geld und braucht Fachwissen. Werden die Bedingungen verschlechtert, zermüht das die Lehrpersonen und senkt die Förderqualität“ (NZZ am Sonntag, 2017b, S. 20). Eine schulische Innovation durchzusetzen, um Ressourcen zu sparen, ist deshalb nicht als Variante zu betrachten. Besonders der *Zeitfaktor* wird von den politischen Entscheidungsträgern oftmals unterschätzt. Die Umsetzung der integrativen Schulform bedeutet für Lehrpersonen, dass sie viel zusätzliche, meist jedoch nicht eingeplante und unbezahlte Arbeitszeit hergeben müssen, um neue Prozesse zu erlernen (z.B. Vorbereitung und Gestaltung eines adaptiven Unterrichts), neue Strukturen und Aufgaben wahrzunehmen (z.B. vermehrte Kooperation mit anderen Lehrpersonen), veränderte Anforderungen zu bewältigen (z.B. Umgang mit verhaltensauffälligen SuS in der Regelklasse) etc. (z.B. Desimone, 2002; Fullan, 1983; Oelkers & Reusser, 2008). Diese Gegebenheiten verdeutlichen, dass es bei der Umsetzung der integrativen Schulform nicht alleine auf die Lehrpersonen, ihren Unterricht und ihre Schule ankommt, sondern insbesondere auf die Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen, welche die Umsetzung auf den unteren Ebenen des Bildungssystems überhaupt erst möglich macht. Ins Bewusstsein sollte jedoch auch rücken, dass ausreichende Ressourcen alleine nicht zur erfolgreichen Umsetzung führen. Es geht bei der Implementation von schulischen Innovationen um ein Zusammenspiel und Ausbalancieren verschiedener Faktoren. Das zeigt zum Beispiel auch die in der vorliegenden Studie durchgeführte Regressionsanalyse: Der Effekt der Ressourcen auf die Machbarkeitseinstellung der KLP war (bei strikter Einführung der einzelnen Prädiktoren) anfangs höchst signifikant und so stark wie kein anderer Effekt. Sobald jedoch weitere integrationsbezogene Faktoren ins Gesamtmodell aufgenommen wurden, nahm der Ressourceneffekt kontinuierlich ab, bis er sich schliesslich um die Hälfte reduzierte, als die Fragen nach der Belastung und der allgemeinen Integrationswünschbarkeit ins Modell einbezogen wurden (vgl. Kap. 4.2.2). Dieses Ergebnis offenbart, dass genügend Ressourcen sehr wohl einen äusserst wichtigen Faktor bilden, damit die integrative Schulform von KLP als umsetzbar angesehen wird, dass es sich jedoch um ein Zusammenspiel verschiedener relevanter Faktoren handelt.

¹⁷⁴ Gérard Bless ist Professor für Sonderpädagogik an der Universität Freiburg (CH) und Direktor des Heilpädagogischen Instituts.

Eine funktionierende Teamzusammenarbeit bevorteilt das Urteil zur Machbarkeit.

Als weitere bedeutende Rahmenbedingung, damit die integrative Schule von den KLp als machbar eingeschätzt wird, betrifft die Lehrerkoooperation: *Je häufiger (seit der Umsetzung) mit anderen Lehrpersonen zusammengearbeitet wird und je produktiver diese Zusammenarbeit beurteilt wird, desto machbarer wird die integrative Schulform beurteilt* (vgl. Kap. 4.2). Dies zeigen gleichfalls die qualitativen Daten der Studie: Die Lehrerkoooperation wird sowohl als Chance im Zuge der integrativen Schulform eingeschätzt, aber auch als Bedingung, dass sie umgesetzt werden kann (vgl. Kap. 4.6). Auch dieses Ergebnis deckt sich mit Befunden anderer Studien, die darauf hinweisen, dass die Zusammenarbeit im Team eine zentrale Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung der integrativen Schulform darstellt (z.B. Avramidis & Kalyva, 2007; Hascher, 2010; Iten, 2011; Lelgemann et al., 2012; Reusser et al., 2013; Williams et al., 1990; Zurfluh, 2008). Funktioniere die (v.a. interdisziplinäre) Zusammenarbeit, so unterstütze dies die Umsetzung (z.B. Ben-Yehuda et al., 2010; Lelgemann et al., 2012; Reusser et al., 2013). Dies steht ferner im Einklang mit den Erkenntnissen aus der Innovationsimplementationsforschung, die für eine erfolgreiche Umsetzung ein funktionierendes, kooperierendes Lehrerkollegium voraussetzt (vgl. Kap. 2.2.3). Die Qualität der Teamzusammenarbeit hänge stark mit der Implementationsqualität ab: Die Qualität der neuen Verhaltensweisen, Fähigkeiten, Fertigkeiten etc., welche die Lehrpersonen aufgrund der Einführung der integrativen Schulform erlernen mussten, beruht in hohem Mass darauf, ob sie kooperativ oder im Alleingang erworben und praktiziert werden. Die (Anforderungen an die) Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen hat sich spätestens mit der Umsetzung der integrativen Schulform grundsätzlich verändert. Die Lehrperson kann nicht mehr als ‚Einzelkämpfer‘ agieren, sondern ist Teamplayer im gesamten Kollegium. Reusser et al. (Reusser et al., 2013, S. 185) formulieren den Wechsel vom traditionellen zum erweiterten Rollenverständnis von Lehrpersonen treffend:

Die Lehrperson wandelt sich vom individuellen Kommunikationsdirigenten, der die Lernwege vorgibt, überwacht, kontrolliert und beurteilt zum lernpartnerschaftlichen Gestalter von Lernumgebungen, die im Team adaptive, diagnostische und dialogische Kompetenzen entwickelt. Ziel ist eine schulbedarfsorientierte Zusammenarbeit, in der Unterricht gemeinsam entwickelt, geplant, gestaltet und überprüft wird.

Es ist somit nicht mehr ausreichend, dass sich Lehrpersonen lediglich auf der Ebene Fachgruppen oder desselben Jahrgangs über Fachinhalte, Noten etc. austauschen (z.B. Stufe 1 der Kooperation nach Steinert, Klieme, Maag, Merki, Döbrich, Halbheer und Kunz, 2006). Durch die situativ gegebene interdisziplinäre Zusammenarbeit aller Fachkräfte des Kollegiums muss die Zusammenarbeit interaktiv über sämtliche Fächer, Jahrgangsstufen, Funktionen etc. gestaltet sein, bei welcher die Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation kooperativ

stattfindet (Stufe 3 nach Steinert et al. 2006). Als Problem erweist sich in vielen Studien jedoch die zu knappe oder fehlende Zeit für Absprachen, Abklärungen, gemeinsame Planungen etc., was die Umsetzung behindert (vgl. Kap. 2.4.2.2). Oftmals unterrichten zahlreiche Lehrpersonen in einer Lerngruppe (z.B. Regellehrkräfte, DaZ-, Begabtenförderungs-Lehrkräfte, schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen, Therapeuten, Assistenzen etc.). Die aufzuwendende Zeit für die unterrichts- und schülerbezogene Kommunikation sowie Kooperation ist folgerichtig äusserst hoch und übersteigt die vorhandenen (und zugesprochenen) zeitlichen Ressourcen der Lehrpersonen häufig bei Weitem (z.B. Reusser et al., 2013). Der Kanton Zürich hat diese Situation erkannt und mit dem Schulversuch ‚Fokus starke Lernbeziehungen (FSL)‘ darauf reagiert (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2017). Ziel des Versuchs ist es, die Zahl der Lehrpersonen, die in einer Lerngruppe unterrichten, auf zwei Personen zu reduzieren. Diese sollen möglichst alle Lehrplanfächer unterrichten sowie zu Teilen Unterstützungs- und Fördermassnahmen (DaZ, IF, Begabtenförderung) übernehmen. Dabei werden sie von Fachpersonen unterstützt. Mit dieser tiefgreifenden Veränderung sollen (unter anderem¹⁷⁵) der Koordinationsaufwand und Absprachen zwischen den bis anhin vielen involvierten Lehrpersonen einer Klasse minimiert werden können.

Ein tiefes subjektives Belastungsempfinden begünstigt die Machbarkeitseinstellung.

Das subjektive Belastungsempfinden der KLP hat als weiterer Faktor einen bedeutenden Einfluss auf ihre Wahrnehmung, ob die integrative Schulform als machbar beurteilt wird: *Je belasteter sich die Klassenlehrperson fühlt, desto weniger ist die Umsetzung ihrer Meinung nach machbar.* Wie in Kapitel 2.4.2.1 beschrieben, sind die Äusserungen deutlich, wenn es um die entstandenen Belastungen im Zuge der integrativen Schulform geht. Dies zeigt sich sowohl in Medienberichten, die von Belastung, geforderter Entlastung, Überforderung, Burnout etc. bei Lehrpersonen berichten (z.B. Aargauer Zeitung, 2013; Berner Oberländer, 2010; NZZ am Sonntag, 2017a), als auch in wissenschaftlichen Studien, in welchen sich Lehrpersonen äussern, sich durch die integrative Schulform zusätzlich (sehr) belastet zu fühlen (z.B. Eberl, 2000; Reusser et al., 2013; Solzbacher, 2009). Das Belastungsempfinden ist eigentlich etwas Individuelles, verschiedene Menschen können sich bei gleicher objektiver Belastung verschieden subjektiv belastet fühlen (z.B. Rohmert, 1984). Und dennoch fühlen sich über neun von zehn der befragten KLP (92.8 %, n=206) durch die integrative Schulform belastet. Es scheint, dass die KLP durch die objektiven Belastungen, welche die Umsetzung der integrativen Schulform

¹⁷⁵ Mit dem Schulversuch werden auch folgende Ziele verfolgt: Stärkung der Lehr-Lernbeziehungen zwischen Lehrpersonen und SuS, Vereinfachung der Schulorganisation und Weiterentwicklung des integrativen Unterrichts. Der Schulversuch startete im Sommer 2013 auf der Kindergarten- und Primarstufe und dauert bis zu Ende des Schuljahres 2018/19 (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2017, S. 4).

mit sich bringt (z.B. knappe Ressourcen, anspruchsvollere Klassenführung, höhere didaktische Anforderungen etc.), in ähnlicher Weise auch subjektiv belastet sind. Welche Implikationen daraus für die Praxis abgeleitet werden können, wird in Kapitel 5.4 thematisiert.

Schulentwicklung als indirekter Einflussfaktor für die Machbarkeitseinschätzung.

Während die oben vorgestellten vier Faktoren einen direkten Einfluss auf die Machbarkeits-einstellung der KLP zeigen, wirkt sich eine positive Beurteilung der KLP zu der Frage, ob sich die eigene Schule aufgrund der integrativen Schulform weiterentwickelt hat bzw. bewusst auf ihre Entwicklung hinarbeitet, *indirekt*, vermittelt über die allgemeine Integrationswünschbarkeit, auf die Machbarkeitseinstellung aus (vgl. Kap. 4.3): *Je positiver die Wahrnehmung der sich weiterentwickelnden Schule infolge der integrativen Schulform, desto höher die allgemeine Integrationswünschbarkeit. Und je höher diese Wünschbarkeit, desto höher die Einschätzung der Praktikabilität der integrativen Schulform.* Engagiert sich die eigene Schule somit für die Umsetzung und arbeitet an sich, so wirkt sich dies vorbildlich auf die Mitarbeitenden aus. Die Schule lebt und gibt den Lehrpersonen ihre Kultur und Normen vor, und verbreitet diese. In Form von geteilten Einstellungen werden sie schliesslich von ihnen internalisiert. Deshalb wird der gemeinsamen Einstellung auf der Schulebene auch in der Theorie ein wichtiger Einfluss auf die Wünschbarkeitseinstellung der einzelnen Lehrpersonen zugeschrieben (Avramidis & Norwich, 2002; Stanovic & Jordan, 1998). Und diese Wünschbarkeit erhöht entsprechend den hier durchgeführten Analysen schliesslich die Machbarkeitseinschätzung. Das spiegelt sich im vorliegenden Mediationseffekt wider, den der Schulentwicklungsfaktor über die Integrationswünschbarkeit auf die Machbarkeit ausübt. Deshalb ist die Entwicklung(-sbereitschaft) der Schule in Richtung integrativer Schulform indirekt auch ein höchst bedeutender Einflussfaktor für die Machbarkeitseinstellung. Dass sich die Einstellungen zur Integrationswünschbarkeit zu einem relevanten Anteil gemeinsam auf der Schulebene manifestieren, wurde in den vorliegenden Analysen durch die Vertiefungsanalysen bestätigt (vgl. Kap. 4.5). Diese Erkenntnisse belegen, wie wichtig lokale Schulentwicklung ist. Die Theorie ist unzweideutig, dass sich der Erfolg von schulischen Innovationen auf der Ebene der Einzelschule mittels Veränderung der Organisation, also *Schulentwicklung*, entscheidet (z.B. Holtappels & Bauer, 1995; Trautmann & Wischer, 2011). Durch Schulentwicklung kann eine implementationsfördernde Schulkultur, und somit geteilte Einstellungen, aufgebaut oder verändert werden. Lediglich eine Schulkultur, welcher sich eine weit überwiegende Mehrheit des Schulpersonals anschliesst, die den Wunsch nach der Veränderung fördert, führt schliesslich zu einer erfolgreichen Neuerung (z.B. Czerwanski, 2000; Rowan et al., 2004). Dabei kann grundsätzlich von

einer gegenseitigen Kausalität ausgegangen werden. Denn eine sich weiterentwickelnde ‚offene‘ Schule sucht ebenfalls ihre Mitarbeitenden entsprechend ihrer ‚Offenheit‘ bzw. Passung an die lebende Schulkultur aus. Ziehen einzelne Lehrpersonen nicht mit, so kann es zu Kündigungen oder sogar Entlassungen kommen (z.B. Reusser et al., 2013). Deshalb könnte hinter diesem Ergebnis theoretisch gleichsam eine umgekehrte Kausalrichtung stehen: Positiver eingestellte Lehrpersonen schätzen auch ihre Schule dahingehend positiver ein, ob sie sich aufgrund der integrativen Massnahmen weiterentwickelt hat. Aufgrund der Grenzen des Querschnittsdesigns ist die Kausalrichtung in der vorliegenden Studie nicht eindeutig (vgl. Kap. 5.5). Entscheidend bei Innovationsprozessen ist auf jeden Fall die *Schulleitung* (z.B. Altrichter & Wiesinger, 2004; Altrichter et al., 2005; Fullan & Stiegelbauer, 1991; Gräsel & Parchmann, 2004). Ihre Einstellung zur Umsetzung der integrativen Schulform, ihr Commitment, Engagement und Loyalität sind massgeblich für die Akzeptanz ihrer Belegschaft (und Eltern, Schulaufsicht etc.). Wie die vorliegende Studie zeigt, wirkt sich diese Akzeptanz schliesslich darauf aus, ob das Kollegium die Innovation als umsetzbar einstuft. Wird die integrative Schulform letztlich als ‚machbar‘ eingeschätzt, kann sich dies wiederum auf das konkrete Handeln von Lehrperson auswirken (z.B. Ajzen, 1985, 1991; Reusser et al., 2011).

5.2.2 Faktoren, die nur bedingt einen Einfluss auf die Machbarkeitseinstellung haben

Neben den fünf Schlüsselfaktoren, die sich gemäss den quantitativen Analyseverfahren (bivariate Korrelation, multivariate Regressionsanalyse, Pfadanalyse) statistisch für eine positive Machbarkeitseinschätzung der KLP (vgl. Kap. 5.2.1) bedeutsam zeigen, belegen vier Faktoren nur mittels bivariater Korrelation einen Zusammenhang mit der Einstellung, ob die integrative Schulform von den KLP als machbar eingeschätzt wird. Aus diesem Grund gehören diese Faktoren zwar nicht zu Schlüsselfaktoren für eine positive Machbarkeitseinstellung, nichtsdestotrotz sind sie relevant und werden infolgedessen an dieser Stelle zusammenfassend und unter Rückbezug auf die empirische Forschungslage und Theorie diskutiert. Es handelt sich um die beiden personalen Faktoren *Geschlecht* und *Anzahl Dienstjahre*, um die *Schulstufe* als struktureller Faktor, und um den *angepassten Unterricht* als integrationsbezogener Faktor.

Weibliche Klassenlehrpersonen beurteilen die integrative Schulform eher als machbar als ihre männlichen Kollegen.

Der bivariate Zusammenhang belegt, dass die befragten Klassenlehrerinnen die Umsetzung der integrativen Schulform eher als machbar einschätzen als die Klassenlehrer. Unter Beizug der Ergebnisse der weiteren Analyseverfahren verliert die Geschlechterzugehörigkeit allerdings an Bedeutung, bzw. es lässt sich ein Konfundierungseffekt mit der Schulstufe vermuten, der die Bedeutsamkeit der Geschlechtszugehörigkeit infrage stellt (vgl. Kap. 4.2.2, Kap. 4.4). Ein direkter Rückbezug auf die bestehende Forschung ist nicht möglich, da in keiner Studie ein Geschlechterunterschied hinsichtlich der Einstellung zur konkreten Umsetzbarkeit untersucht wurde. Häufig wurde hingegen ein Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Lehrpersonen gesucht, wenn es um die allgemeine Einstellung zur integrativen Schulform geht. Die Ergebnisse fallen dabei ambivalent aus (vgl. Kap. 2.4.1.1): Meistens wurde entweder kein Unterschied festgestellt (z.B. Avramidis et al., 2000b; Avramidis & Kalyva, 2007; Monsen et al., 2014; Seifried, 2015), oder einer zugunsten der Lehrerinnen (z.B. Abegglen et al., 2015; Ben-Yehuda et al., 2010; Opdal et al., 2001). Es ist anzunehmen, dass die Ambivalenz auch daraus resultiert, dass es sich um Ergebnisse unterschiedlicher Analysen und um mögliche Konfundierungen mit anderen Prädiktoren handelt. Insgesamt kann aufgrund der vorhandenen Informationen davon ausgegangen werden, dass das Geschlecht keinen zentralen Prädiktor für die Einstellung der KLP darstellt, ob die integrative Schulform machbar ist.

Je mehr Berufserfahrung, desto pessimistischer ist die Einschätzung hinsichtlich der Umsetzung der integrativen Schulform.

Die Anzahl Jahre allgemeiner Unterrichtspraxis zeigt einen (schwachen) Zusammenhang mit der Einstellung der KLP auf, ob sie die integrative Schulform als machbar einschätzen: *Je mehr Dienstjahre, desto negativer ist die Machbarkeitseinstellung.* Auch hinsichtlich dieses Zusammenhangs liegt keine empirische Forschungslage vor, da die Frage nach der Integrationsmachbarkeit bis anhin nicht als Kriterium untersucht worden ist. Werden jedoch die Befunde zum Zusammenhang der Anzahl Dienstjahre und der allgemeinen Einstellungen zur integrativen Schulform hinzugezogen, so findet man, ähnlich wie bei der Untersuchung des Geschlechtereffekts, eine ambivalente Befundlage (vgl. Kap. 2.4.1.1). Entweder wurden keine Unterschiede gefunden (z.B. Avramidis et al., 2000b; Avramidis & Kalyva, 2007; Dupoux et al., 2006; Eckstein et al., 2013; Seifried, 2015; Walker, 2012), oder eine positivere Einstellung von dienstjüngeren Lehrpersonen (z.B. Alghazo & Naggar Gaad, 2004; Balboni & Pedrabissi,

2000; Eichfeld & Algermissen, 2016; Glaubmann & Lifshitz, 2001; Hwang & Evans, 2011; Savolainen et al., 2011; Sermier Dessemontet et al., 2011). Dass KLp mit weniger Jahre Berufserfahrung die integrative Schulform bei bivariater Betrachtung dennoch als machbarer beurteilen, könnte damit begründet werden, dass die heutige Lehrerausbildung auf die integrative Schulform bzw. auf den Umgang mit der heterogenen Schülerschaft ausgerichtet ist. Für dienstjüngere Lehrpersonen ist dieser Umgang also nichts Neues, sondern etwas ‚Normales‘. Wird hiervon ausgegangen, so müsste dieser Unterschied in einigen Jahren aufgehoben sein, da in Zukunft nur noch Lehrpersonen mit einer versierten Ausbildung hinsichtlich der integrativen Schulform in den Schulen unterrichten. Es ist zu erwarten, dass im Laufe der Berufserfahrung, und somit der (v.a. positiven) Erfahrung mit dem integrativen Unterricht und der damit verbundenen Kompetenzsteigerung, schulische Integration als machbar(er) eingeschätzt wird. Insofern kann der Frage nach dem Zusammenhang zwischen der spezifischen Erfahrung mit integrativem Unterricht und der Einstellung, ob die integrative Schulform machbar ist, wahrscheinlich mehr Wichtigkeit zugesprochen werden als der allgemeinen Berufserfahrung. Dies zeigt ebenso die empirische Befundlage zur allgemeinen Wünschbarkeit von Integration. Während die allgemeine Unterrichtserfahrung je nach Studie unterschiedlich mit der schulischen Integrationswünschbarkeit konnotiert ist, so ist der Zusammenhang zur integrationsbezogenen Unterrichtserfahrung eindeutig (vgl. Kap. 2.4.1.1): Lehrpersonen mit (mehr positiven) Erfahrungen in integrativen Unterrichtssettings haben eine positivere Einstellung zur integrativen Schulform als solche ohne oder mit weniger (guten) Erfahrungen (z.B. Abegglen et al., 2015; Ahmmed et al., 2012; Avramidis et al., 2000b; Avramidis & Kalyva, 2007; deBoer et al., 2011; Dupoux et al., 2006; Emam & Mohamed, 2011; Gebhardt et al., 2011; Götz et al., 2015; Hartinger et al., 2010; Heinzl & Prengel, 2012; Hellmich & Görel, 2014; Seifried, 2015; Sermier Dessemontet et al., 2011; Singer, 2015; Urton et al., 2015). Auch hinsichtlich der Umsetzbarkeit kann von einem solchen positiven Zusammenhang ausgegangen werden (vgl. Kap. 2.4.2.1; z.B. Avramidis & Kalyva, 2007; Eichfeld & Algermissen, 2016; Singer, 2015). Leider wurde die integrationsspezifische Unterrichtserfahrung im Fragebogen der vorliegenden Studie nicht systematisch für jede Schule erfasst. Insgesamt liegt es jedoch nahe, dass es nicht nur auf die Erfahrung per se ankommt, sondern auf die *Art* der Erfahrung. Das zeigt auch die Befundlage hinsichtlich der allgemeinen Einstellung zur integrativen Schulform: Gute Erfahrungen gehen mit einer positiven Einstellung zur Integration einher, negative mit einer negativen Einstellung (z.B. Avramidis & Kalyva, 2007; Batsiou et al., 2008; Gebhardt et al., 2011; Kunz et al., 2010; Lang et al., 2010; Leatherman, 2007). Werden also primär schwierige Erfahrungen mit der integrativen Schulform gemacht (z.B. aufgrund hoher Anteile verhaltensauffälliger oder lernschwacher SuS in der Klasse und/oder kritischer Ressourcenlage), liegt es

nahe, dass die integrative Schulform trotz bzw. aufgrund genau dieser Erfahrungen als weniger wünschbar oder machbar eingeschätzt wird.

Auf der Kindergarten- und Primarstufe wird die schulische Integrationsmachbarkeit positiver eingeschätzt als auf der Sekundarstufe.

Die Einstellung, ob die integrative Schulform machbar ist, hängt bei bivariater Betrachtung auch davon ab, auf welcher Schulstufe die KLP unterrichten: *KLP der Kindergarten- und Primarstufe sind eher der Meinung, dass Integration machbar ist, als solche der Sekundarstufe* (weitere verfahrensbedingte Ergebnisse zur Schulstufe wurden im Kapitel 4.4 thematisiert). Ein Rückbezug dieses Ergebnisses auf bestehende empirische Befunde ist zwar aufgrund fehlender Forschungslage auch hier nicht möglich, dennoch liegt folgende Begründung nahe: Sekundarlehrpersonen sind im Vergleich zu Kindergarten- und Grundschul-KLP mit anderen Herausforderungen konfrontiert. So werden auf der Sekundarstufe wichtige Weichen für die Zukunft der SuS gestellt. Die KLP stehen unter grösserem Druck, den Lernenden zu einem möglichst idealen Übergang in die weitere Karriere zu verhelfen, als in der Primar- oder Kindergartenstufe. Die Anforderungen, welche die integrative Schulform mit sich bringt, können die Einstellungen bzgl. Machbarkeit in hohem Mass erschweren. Avramidis und Norwich (2002, 137f.) formulieren bezeichnend: „In this, it could be argued that primary school ethos is more holistic/inclusive, while secondary is subject-based, and that might impinge on teachers' attitudes. [...] it is generally believed that an emphasis on subject-matter affiliation is less compatible with inclusion than is a focus on student development“. Des Weiteren ist in Betracht zu ziehen, dass Sekundar-SuS aufgrund ihrer Entwicklungsphase insgesamt anspruchsvoller sein können als Lernende der Kindergarten- oder Primarstufe, was die praktische Umsetzung ebenso tangieren kann. Abschliessend ist darauf hinzuweisen, dass sich (berufsjüngere) Sekundarlehrpersonen bei der Berufswahl teilweise explizit für ein dreigliedriges Schulsystem entschieden haben. Sie entschlossen sich meist für *ein* Niveau (Sekundarstufe A, B oder C), auf welchem sie ihren Beruf ausüben möchten. Eine integrative Sekundarschule kann auf diesem Hintergrund schwierig erscheinen und auch die allgemeine Wünschbarkeit der integrativen Schulform infrage stellen. Wird die Befundlage zum Zusammenhang von Schulstufenzugehörigkeit und der allgemeinen Einstellung zur integrativen Schulform betrachtet, zeigt sich nämlich (mehrheitlich) dieselbe Wirkungsrichtung (vgl. Kap. 2.4.1.2). Es gibt zwar Studien, die keinen Schulstufenunterschied feststellten (z.B. Hudson et al., 1979; Mandell & Strain, 1978; Monsen & Frederickson, 2004; Trumpa et al., 2014), doch die meisten berichten: Je tiefer die Schulstufe, an welcher die Lehrpersonen arbeiten, desto positiver ihre allgemeine Einstellung zur integrativen Schulform (z.B. Alahbabi, 2009; Balboni & Pedrabissi, 2000; Balmer et al.,

2012; Reusser et al., 2013). Auch in der vorliegenden Studie wirkt sich die Schulstufe auf diese Weise auf die Integrationswünschbarkeit aus (vgl. Pfadmodell, Kap. 4.3). Es ist deshalb davon auszugehen, dass Lehrpersonen der Kindergarten- und Primarschule aufgrund ihrer unterschiedlichen Heraus- und Anforderungen, Ausbildung etc. anders denken und handeln als ihre Kollegen auf der Sekundarstufe.

Je eher der eigene Unterricht im Zuge der Umsetzung angepasst wurde, desto machbarer wird die integrative Schulform eingeschätzt.

Der letzte Faktor betrifft die Anpassung des eigenen Unterrichts im Zuge Umsetzung der integrativen Schulform (z.B. Erweiterung der Methodenvielfalt, Lernzuwachs im Bereich Didaktik etc.). *Je eher der eigene Unterricht aus der Sicht der KLP angepasst wurde bzw. je eher sie meinen, im Zuge der Umsetzung der integrativen Schulform etwas dazu gelernt zu haben, desto eher wird die Umsetzung als machbar beurteilt.* Ungeachtet dieses Zusammenhangs lassen die hier vorgenommenen Analysen vermuten, dass ein angepasster Unterricht zu einem erheblicheren Mass mit der allgemeinen Einstellung hinsichtlich der integrativen Schulform in Verbindung steht als mit der Einstellung zur Machbarkeit (vgl. Pfadanalyse, Kap. 4.3 bzw. Kap. 4.4). Auch hierzu kann die empirische Forschungslage keinen Aufschluss geben, da bis anhin weder ein solcher Faktor im engeren Sinne noch dessen Effekt auf die Machbarkeitseinstellung untersucht worden ist. Man könnte jedoch im weiteren Sinne davon ausgehen, dass Lernzuwächse und unterrichtsbezogene Veränderungen im Rahmen von Weiterbildungen oder durch Erfahrung mit integrativem Unterricht erworben werden. Von beiden Faktoren (Weiterbildung und Erfahrung) weiss man aus den Forschungsbefunden, dass sie die allgemeine Einstellung der integrativen Schulform positiv beeinflussen – oder umgekehrt (vgl. Kap. 2.4.1.1): Lehrpersonen mit (mehr) Erfahrung in integrativen Unterrichtssettings haben eine positivere Einstellung hinsichtlich der integrativen Schulform als jene ohne Erfahrung (z.B. Abegglen et al., 2015; Ahmmed et al., 2012; Avramidis et al., 2000b; Avramidis & Kalyva, 2007; deBoer et al., 2011; Gebhardt et al., 2011; Götz et al., 2015; Hartinger et al., 2010; Heinzl & Prengel, 2012; Hellmich & Görel, 2014; Kunz et al., 2010; Lang et al., 2010; Seifried, 2015; Sermier Dessemontet et al., 2011; Singer, 2015; Urton et al., 2015). Auch hinsichtlich spezifischer Weiterbildungen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen wird weitgehend deutlich, dass Lehrpersonen, die eine Fortbildung im integrativen Bereich besuchen, die integrative Schulform als wünschbarer erachten, als solche, die keine besuchen (z.B. Avramidis et al., 2000b; Avramidis & Kalyva, 2007; Ben-Yehuda et al., 2010; deBoer et al., 2011; Gordon, 2013; Götz et al., 2015; Heyl & Seifried, 2014; Hsien et al., 2009; Monsen & Frederickson, 2004;

Seifried, 2015). Hinsichtlich der Einstellung zur Machbarkeit ist die empirische Grundlage allerdings unklar. Es liegen keine eindeutigen Ergebnisse dazu vor, ob unterrichtsbezogene Erfahrungen oder Weiterbildungen die Umsetzung von Integration nach Einschätzung von Lehrpersonen tatsächlich erleichtern. Aber beides wird in einzelnen Studien von Regellehrpersonen als Gelingensbedingung bzw. Umsetzungshürde genannt (vgl. Kap. 2.4.2.1). In der vorliegenden Studie spielen ebendiese persönlichen, unterrichtsbezogenen Veränderungen auf jeden Fall keine zentrale Rolle für die Machbarkeit. Das könnte daran liegen, dass diejenigen Lehrpersonen, die vor der Einführung der integrativen Schule noch weitgehend einen ‚konservativen‘ Unterricht praktizierten, ihren Unterricht im Zuge der Einführung anpassen *mussten*. Sie mussten dazulernen und ihre Unterrichtspraxis verändern, um im neuen System zu überleben. Die anderen Lehrpersonen, die bereits *vor* der verbindlichen Umsetzung einen integrativen Unterricht praktizierten, gaben ihrerseits bei den an der Befragung vorgelegten Aussagen wahrscheinlich nicht an, Neues dazugelernt oder ihren Unterricht angepasst zu haben. Damit könnte erklärt werden, weshalb die Anpassung des eigenen Unterrichts im Kontext mit weiteren Faktoren (multivariat) zu schwach ausfällt, und seine Wichtigkeit für die Einschätzung der Machbarkeit verliert. Für die Wünschbarkeit von Integration ist ein angepasster Unterricht allerdings auch bei multivariater Betrachtung von Bedeutung. Dies liegt wiederum möglicherweise daran, dass Lehrpersonen, die sich vorgängig noch nicht für eine integrative Praxis aussprachen, die positiven Ideen rund um die integrative Schulform durch den Wissenszuwachs und pädagogisch-didaktische Entwicklungen internalisierten und auf diese Weise hinsichtlich der Wünschbarkeit des Konzepts ‚ins Boot‘ geholt werden konnten. Es wäre aber auch eine umgekehrte Kausalrichtung denkbar, nämlich, dass Lehrpersonen, welche die integrative Schulform als wünschbar erachten, den eigenen Unterricht eher angepasst haben (und nicht umgekehrt) (vgl. Kap. 4.4, Kap. 5.5).

5.2.3 Keine Zusammenhänge mit der Machbarkeitseinstellung

Drei untersuchte Einflussfaktoren stehen gemäss den vorliegenden Analysen in keinem Zusammenhang mit der Machbarkeitseinstellung der KLP, bzw. werden aufgrund ihrer sehr schwachen und atypischen Ergebnisse als nicht bedeutsam bewertet (vgl. Kap. 4.4). Es handelt sich um die drei strukturellen Faktoren *Wochenpensum*, *Klassengrösse* und *Anzahl SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen* bzw. *besonderem Bildungsbedarf pro Klasse*.

Das Wochenpensum ist für die Einschätzung der Integrationsmachbarkeit unerheblich.

Das Wochenpensum wurde mit der Annahme als Faktor ins Modell aufgenommen, dass KLp mit einem tieferen Pensum mehr Zeit (und Kraft) in die Umsetzung der integrativen Schulform investieren können (und wollen?), und die Umsetzung von dieser Gruppe deshalb als machbarer eingeschätzt wird als von Lehrpersonen, die ein hohes Wochenpensum abarbeiten. Es zeigte sich jedoch, dass die wöchentliche Arbeitsleistung keinerlei Zusammenhang damit hat. Sehr wohl jedoch – wenn auch schwach – mit der Integrationswünschbarkeit. Je höher das Wochenpensum der KLp ist, desto weniger wird die integrative Schulform im Allgemeinen gewünscht (vgl. Pfadmodell, Kap. 4.3). Es ist zwar erstaunlich, jedoch sind dazu (im Vergleich zu anderen strukturellen Faktoren) keinerlei Befunde vorhanden. Für die vorliegende Studie ist jedoch klar: Ob die Klassenlehrpersonen in einem hohen oder tiefen Pensum arbeiten, spielt für die Einschätzung der konkreten Realisierbarkeit der integrativen Schulform bei den KLp keine Rolle.

Die Klassengrösse und die Anzahl SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder besonderem Bildungsbedarf pro Klasse sind für die Machbarkeitseinstellung nicht bedeutsam.

Dass der Klassengrösse und der Anzahl SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder besonderem Bildungsbedarf pro Klasse gemäss den vorliegenden Untersuchungen keine Bedeutung für die Einschätzung der KLp zugewiesen wird, steht im Vergleich zu den empirischen Befunden eher im Abseits. Denn gemäss den berichteten Forschungsbefunden ist nach Einschätzung vieler Regellehrpersonen eine adäquate (kleine) Klassengrösse wesentlich, damit die Umsetzung der integrativen Schulform, bzw. die Durchführung eines differenzierten Unterrichts gelingen kann (vgl. Kap. 2.4.2.2). Es komme insbesondere auch auf die Anzahl SuS pro Klasse an, die besondere pädagogische Bedürfnisse oder einen besonderen Bildungsbedarf vorweisen, ob Lehrpersonen eine erfolgreiche Umsetzung prognostizieren oder erleben. Dass in der vorliegenden Studie kein solcher Zusammenhang nachgewiesen wird, lässt sich vermutlich damit begründen, dass es sich bei den ‚Referenzstudien‘, auf welche hier Bezug genommen werden kann, vor allem um Einzelaussagen von Lehrpersonen bei der Beantwortung von offenen Fragen handelt, die empirisch jedoch nicht weiter überprüft worden sind (z.B. Avramidis et al., 2000b; Dumke et al., 1989; Heyl & Seifried, 2014; Hwang & Evans, 2011; Reusser et al., 2013). Auch in der vorliegenden Studie wird bei den offen gestellten Fragen nach den grössten Herausforderungen bzw. Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung auf der Schulebene am meisten auf die kleine(re) Klassengrösse verwiesen (vgl. Kap. 4.6.2). Aus statistischer Sicht scheint die Anzahl SuS (ob mit oder ohne besonderem

Förderbedarf) pro Klasse jedoch nicht bedeutsam zu sein. Dies lässt vermuten, dass die KLP zwar *glauben*, dass die Klassengrösse oder die Anzahl zu fördernder SuS für sie relevant sei, damit die integrative Schulform umgesetzt werden kann. Das Ergebnis weist jedoch auf, dass dem nicht so ist. Insofern wäre hier ein nicht vorhandener Zusammenhang ausfindig gemacht worden, welcher den Lehrpersonen jedoch nicht bewusst ist (dies wäre in weiteren Studien zu bestätigen). Insgesamt ist anzunehmen, dass nicht die absoluten Zahlen der Klassenstärke oder der Anzahl SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder besonderem Förderbedarf für eine positive Machbarkeitseinschätzung bedeutsam sind, sondern eher das Verhältnis von SuS mit unterschiedlichen Voraussetzungen pro Klasse (vgl. z.B. Smith & Smith, 2000, bzw. Ergebnisse der offenen Antworten, vgl. Kap. 4.6.2), bzw. die *Art* des Förderbedarfs dieser SuS. Denn vor allem verhaltensauffällige SuS verschärfen in der Wahrnehmung vieler Lehrpersonen die Situation in der Lerngruppe und werden daher als (grosses) Erschwernis wahrgenommen, die integrative Schulform umzusetzen (z.B. Chazan, 1994; Forlin, 2001; Idol, 2006; Liesen & Luder, 2012; Reicher, 2011; Reusser et al., 2013; Westwood & Graham, 2003).

Auf die übergeordnete Hauptfragestellung, von welchen Faktoren es abhängt, damit die integrative Schulform als (nicht) machbar eingeschätzt wird, zeigen sich zusammenfassend die fünf Schlüsselfaktoren als äusserst bedeutsam, die spezifisch mit der integrativen Schulform gemäss neuem Volksschulgesetz in Verbindung stehen (vgl. Kap. 5.2.1). Es sind somit situationsbedingte und demzufolge veränderbare Faktoren. Im Gegenzug haben ‚starre‘ Eigenschaften, wie personale oder strukturelle Faktoren, entweder keine oder nur wenig Bedeutung. Daraus lassen sich klare Implikationen für die Praxis ableiten (vgl. Kap. 5.4).

5.3 Welche Rolle kommt der Integrationswünschbarkeit im Kontext der Machbarkeitsfrage zu?

Eine positive Einstellung von Lehrpersonen zur integrativen Schulform wird in der Literatur unterschiedlicher Disziplinen grundlegend als essenziell für eine erfolgreiche Umsetzung eingestuft (vgl. Kap. 2.1, Kap. 2.2). Deshalb wird die Frage nach der Wünschbarkeit und ihren beeinflussenden Faktoren in der Forschung seit Langem untersucht (vgl. Kap. 2.4). Wird der Diskussionsverlauf um die schulische Integration (oder Inklusion) betrachtet, ist dies wenig verwunderlich. Seit Beginn wird die Diskussion zu einem grossen Teil auf einer normativen Ebene geführt (z.B. Ermöglichung einer „Bildung für alle“ (UNESCO, 1994a, S. 2) gemäss der

Salamanca-Erklärung; Inklusion als „grundlegendes Prinzip“ (Trumpa & Franz, 2014, S. 17)). Seit schulische Integration nun nicht mehr ‚nur‘ als Grundidee in den Köpfen der Lehrpersonen vorhanden sein soll, sondern – z.B. durch die integrativen Massnahmen des Zürcher Volksschulgesetzes – konkret in die Praxis umgesetzt werden muss, entzündete sich parallel dazu eine zweite (vor allem politische und mediale) Diskussion, die sich mit der Machbarkeitsfrage auseinandersetzt (z.B. Aargauer Zeitung, 2013; Basler Zeitung, 2013; NZZ am Sonntag, 2017a). Diese noch weitgehend unerforschte Machbarkeitsfrage bildete das Hauptkenntnisinteresse dieser Studie. Da einer positiven grundlegenden Einstellung jedoch so viel Bedeutung für eine erfolgreiche Umsetzung der integrativen Schulform zugesprochen wird, war es ein Teilziel der Studie (vierte Forschungsfrage), die *Rolle der Wünschbarkeit im Hinblick auf die Einstellung zur Machbarkeit* genauer zu untersuchen.

Die hier vorgenommenen Untersuchungen zeigen zweifelsfrei, dass die *Integrationswünschbarkeit eine zentrale Rolle einnimmt*, ob die integrative Schulform nach Einschätzung der KLP als machbar eingeschätzt wird. Sie stellt mit Abstand den stärksten Prädiktor dar. Gleichzeitig übernimmt die Wünschbarkeitseinstellung aber keine wichtige Vermittlerrolle. Das zeigen die fast ausschliesslich direkt beeinflussenden Machbarkeitsprädiktoren. Lediglich ein Prädiktor (integrationsbezogene Schulentwicklung) wirkt indirekt, vermittelt über die Wünschbarkeit, auf die Machbarkeitseinschätzung¹⁷⁶. Dies ist ein wichtiger Hinweis dafür, dass die allgemeine Integrationswünschbarkeit trotz beachtlicher Rolle für die Einschätzung der Realisierbarkeit der integrativen Schulform längst nicht alleinig dafür verantwortlich ist. Es wird also nicht in Gänze über die normative Einstellung vermittelt, ob Integration etwas Gutes ist oder nicht, sondern es kommt vor allem auf die nötigen kontextuelle Faktoren (z.B. Ressourcen, Zusammenarbeit etc.) an, ob die integrative Schulform als machbar eingeschätzt wird.

Trotz des starken Zusammenhangs zwischen der Einstellung zur Wünschbarkeit und der Machbarkeit der integrativen Schulform können *beide Faktoren zudem als ‚eigenständige‘ Einstellungsmerkmale* verstanden werden. Dies zeigen zum Beispiel die Vertiefungsanalysen dieser Studie (vgl. Kap. 4.5). Beide Merkmale wurden dahingehend untersucht, ob sie sich auf der Ebene der Schule oder auf der individuellen Ebene der Einzelpersonen niederschlagen. Die Ergebnisse zeigten, dass die Einstellungen der KLP hinsichtlich der allgemeinen Wünschbarkeit der integrativen Schulform mit einem relevanten Anteil auf der Schulebene verankert sind. Geht es allerdings um die praktische Umsetzung von Integration (Machbarkeit), zeigt sich

¹⁷⁶ Die Integrationswünschbarkeit wirkt mediierend beim Prädiktor ‚integrationsbezogene Schulentwicklung‘: Die Beurteilung der KLP, ob sich die Schule aufgrund der integrativen Massnahmen weiterentwickelt hat, beeinflusst die Beurteilung, ob Integration umsetzbar ist, nur indirekt. Je positiver die Wahrnehmung einer sich weiterentwickelnden Schule infolge der Integration, desto höher die allgemeine Integrationswünschbarkeit. Dies wirkt sich wiederum auf die Integrationsmachbarkeitseinstellung aus (vgl. z.B. Kap. 4.4).

keine kollektive Schulmeinung. Hinsichtlich dieses Punkts vertritt die KLP ihre eigene Sichtweise, welche sich von derjenigen ihrer Kolleginnen und Kollegen unterscheidet. Dieses Ergebnis lässt sich wie folgt interpretieren: Die Frage, ob die integrative Schulform generell etwas Wünschbares ist, ist die Frage nach einer grundlegenden Werthaltung. Solche normative Orientierungen werden häufig durch die Schulkultur an die Lehrpersonen weitergegeben und von ihnen als subjektive Normen internalisiert (z.B. Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1980; Stanovic & Jordan, 1998; Wenzel, 2008). Das scheint bei den vorliegend untersuchten Schulen gleichsam der Fall zu sein, die integrative Schulform wird von den KLP der jeweiligen Schule zu einem relevanten Anteil gemeinsam gewünscht oder nicht gewünscht. Solche schulspezifischen Unterschiede lassen sich gemäss Urton et al. (2015) durch Kollegiumszugehörigkeit erklären. Bei der Wünschbarkeit handelt es sich also zum einem entscheidenden Teil um ein gemeinschaftlich getragenes Merkmal. Ob die KLP jedoch der Meinung sind, dass Integration *umsetzbar* ist, hat hingegen nichts mit der Schule als Kollektiv zu tun. Die Einstellung zur Machbarkeit scheint die KLP als Individuen zu tangieren. Jede Lehrperson hat mit ihren Gegebenheiten in der Schul- und Unterrichtspraxis auszukommen (z.B. Zuteilung der Klasse mit Anzahl SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, Klassengrösse etc.). Es geht nicht darum, ob sie die integrative Schulform grundlegend eine gute Sache findet, sondern es geht um die konkrete Umsetzungsfrage: Wie gehe *ich* mit *meinen* Gegebenheiten und vorhandenen Ressourcen um? Wie gestalte *ich* einen möglichst fördernden Unterricht für alle auf dieser Grundlage? Welche Erfahrungen habe *ich* bis jetzt gemacht? Etc. Es geht also um die eigene Praxis und nicht mehr nur um eine normative Orientierung. Und diese Praxis sieht für jede Lehrperson anders aus, egal in welcher Schule sie unterrichtet. Aus den Hauptanalysen ist jedoch bekannt, dass eine positive generelle Einstellung von Lehrpersonen zur integrativen Schulform massgeblich dazu führen kann, dass sie Integration auch als machbar einschätzen. Deshalb ist eine positive Einstellung von Lehrpersonen an der Schule von höchster Bedeutung und unbedingt anzustreben (vgl. praktische Implikationen, Kap. 5.4).

5.4 Bedeutung der Erkenntnisse für die Praxis

Die hier durchgeführten Analysen haben relevante Faktoren eruiert, die berücksichtigt werden sollen, damit eine integrative Schulform im Geiste des Volksschulgesetzes umsetzbar ist. Aus den Erkenntnissen werden folgend sieben Implikationen für die Praxis abgeleitet.

Eine positive Einstellung der Lehrerschaft zur integrativen Schulform ist unabdingbar und sollte angestrebt werden.

Ob die integrative Schulform generell als etwas Wünschbares eingestuft wird, ist in der vorliegenden Studie der wichtigste Prädiktor, damit sie nach Einschätzung der KLP auch als praktikabel eingestuft wird: Je wünschbarer das Konzept der integrativen Schulform ist, desto machbarer ist die Umsetzung (vgl. z.B. Kap. 4.4). Zudem zeigten die Vertiefungsstudien (vgl. Kap. 4.5), dass sich die allgemeine Wünschbarkeit zu einem relevanten Teil auf der Schulebene manifestiert und somit (zumindest in bedeutsamem Mass) als geteilte Meinung aus der Schulkultur heraus vertreten wird. Dies verdeutlicht die *Relevanz der internen Schulentwicklungsarbeit*, damit positive Einstellungen generiert und verankert werden. Schulen müssen (und können) an ihrer Einstellungen arbeiten, mit dem Ziel, mittels positiver Schulkultur die Umsetzung der integrativen Schulform zu erleichtern. Die Wünschbarkeit der integrativen Schulform im Schulteam sollte infolgedessen einerseits als notwendige ‚Anfangskohärenz‘ eingestuft werden, die notwendig ist, damit die innerschulische Umsetzung vorangetrieben werden kann. In einigen Fällen bedeutet dies für Schulen, dass externe Hilfe geholt werden muss (z.B. externer Teamcoach), Kündigungen im Team in Kauf genommen werden oder sogar Entlassungen ausgesprochen werden müssen, um neue Stellen mit Lehrpersonen neuzubesetzen, welche die entsprechende Einstellung mitbringen (z.B. Reusser et al., 2013). Für ein langfristiges Gelingen der integrativen Schulform reicht aber eine solche ‚Anfangskohärenz‘ nicht aus. Vielmehr muss andererseits *mittel- und langfristige Schulentwicklung* stattfinden. Denn die meisten Probleme (z.B. Aufbau von integrationsbezogener Unterrichtskompetenz, Aufbau von integrationsbezogenen Kooperationsmustern im Team etc.), von denen bekannt ist, dass sie sich u.a. auf die Einstellung zur Integrationswünschbarkeit auswirken, lassen sich nur langfristig in Schulentwicklungsprozessen lösen. Eine dergestaltete Umsetzung verlangt Zeit, Geduld, (positive) unterrichtsbezogene Erfahrungen, begleitende Fortbildungen, Reflexionen, Übung etc. – also einen langfristigen Horizont (vgl. Kap. 2.4.1). Der Schule die alleinige Verantwortung für die Einstellungen der Lehrpersonen zu übertragen, wäre jedoch nicht adäquat, denn die individuellen Einstellungen zur integrativen Schulform werden nicht erst im Schuldienst (aus-)gebildet, sondern bereits früher. So spielen einerseits die Einstellungen in der *Gesellschaft* bzw. im gesellschaftlichen Umfeld eine Rolle. Das zeigen bspw. die Befunde zu Bekanntschaften bzw. Erfahrungen hinsichtlich Personen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder besonderem Bildungsbedarf (vgl. Kap. 2.4.1.3). Lehrpersonen mit solchen ausserschulischen Bekanntschaften stehen der Idee der integrativen Schulform positiver gegenüber als Lehrpersonen, die keine derartigen Bekanntschaften aufweisen. Andererseits werden Einstellungen zur integrativen Schulform in der *Ausbildung* zum Beruf gebildet. Die Arbeit an einer positiven Einstellung zur integrativen Schulform wird in der Praxis bereits zu

einem grossen Teil erfolgreich wahrgenommen, dies ist belegt durch Studien mit angehenden Lehrpersonen (z.B. Abegglen et al., 2015; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000a; Bosse & Spörer, 2014; Gebauer, McElvany & Klukas, 2013; Syring et al., 2018), aber auch die empirische Befundlage von praktizierenden Lehrpersonen (vgl. Kap. 2.4.1), sowie die Ergebnisse der vorliegenden Studie. Die integrative Schulform wird von vielen Lehrpersonen als wichtig, sinnvoll und wünschbar erachtet – insbesondere von Lehrpersonen auf der Primarstufe. Diese Tatsache stellt einen beachtlichen Baustein für das Ziel dar, dass die integrative Schulform von den Lehrpersonen auch als machbar eingeschätzt wird. Die Sekundarlehrpersonen sind indes hinsichtlich der Integrationswünschbarkeit (und anderer Faktoren in Verbindung mit der Umsetzung der integrativen Massnahmen) kritischer eingestellt. Sie scheinen mit der Idee der schulischen Integration noch Berührungsängste zu haben (vgl. Kap. 4.1.1). Deshalb ist die Einstellungsarbeit auf der Sekundarstufe besonders dringlich.

Eine positive Einstellung der Lehrerschaft zur integrativen Schulform ist unabdingbar, aber die Lehrpersonen sind nicht allein für eine erfolgreiche Umsetzung verantwortlich.

Mit der Umsetzung der integrativen Schulform stehen die Lehrpersonen im Fokus des politischen, öffentlichen und wissenschaftlichen Interesses. Sie müssen einerseits die integrative Schulform befürworten sowie andererseits neue (förderdiagnostische, methodisch-didaktische, teamspezifische etc.) Strategien entwickeln, um mit der erweiterten Heterogenität im Unterricht erfolgreich umzugehen. Dies ist aber nicht alles, sie werden insgesamt als „zentraler Reformmotor“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 106) erachtet. Damit wird den einzelnen Lehrpersonen eine (über?-)grosse Verantwortung übertragen. „Mit dieser starken Bezugnahme auf das Lehrerhandeln geht [...] eine Tendenz zur Verlagerung vieler Probleme von der Schulsystemebene hin zur Unterrichtsebene einher, was nicht nur den Reformdruck auf LehrerInnen, sondern auch die Anforderungen an sie erheblich ansteigen lässt“ (S. 106). Vor allem die Fokussierung auf die ‚richtige‘ Einstellung der Lehrpersonen als Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung der integrativen Schulform (z.B. Graumann, 2002; Tillmann, 2005, 2008) und der normative Appell, „solange sich an der Einstellung der LehrerInnen nichts ändere – so im Prinzip die zentrale Botschaft – werde sich auch im Unterricht, werde sich in der Schule nur wenig ändern“ (S. 108), ist einseitig. Ohne die nötige Ausbildung, ohne Fortbildungen, ohne genügend zur Verfügung stehenden Förderlektionen, ohne genügend Zeit, ohne ausreichendes Personal, ohne eine funktionierende interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Schule etc., ist eine erfolgreiche Umsetzung auch bei einer positiven Einstellung nicht realistisch. Ebenso wichtig ist der in der ersten Implikation erwähnte einzelschulbezogene Kontext,

von welchem die Einstellungen der Lehrpersonen beeinflusst werden, bzw. wo sich die Einstellungen im Kollektiv herausbilden. Eine positive Einstellung von einzelnen Lehrperson führt allein also keineswegs zu einer erfolgreichen Umsetzung der integrativen Schulform – das verdeutlicht ebenfalls die vorliegende Studie, welche die Wichtigkeit der positiven Einstellung zwar aufzeigen, aber verschiedene Einflussfaktoren auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems identifizieren konnte, die nach Ansicht der KLP erforderlich sind, damit die integrative Schulform für sie umsetzbar ist. Die Verantwortung für eine erfolgreiche Umsetzung liegt dementsprechend sowohl bei den einzelnen Lehrpersonen (z.B. methodisch-didaktische Kompetenzen), bei den Einzelschulen (z.B. langfristige Schulentwicklung) als auch bei den politischen Entscheidungsträgern (z.B. Zurverfügungstellung von Ressourcen).

Die Schulleitung benötigt die entsprechenden Kompetenzen für ihre komplexe Rolle als ‚Gatekeeper‘, ‚Motor‘ und ‚Coach‘.

Bei der Umsetzung von schulischer Innovationen, wie der Umsetzung der integrativen Schulform, kommt der *Schulleitung* eine essenzielle Aufgabe zu. Sie ist für die Umsetzung, Schulentwicklung und in höchstem Mass für die Erarbeitung der Schulkultur verantwortlich. Sie stellt *die* relevante Person(-engruppe) dar, damit die Implementation von Schulinnovationen erfolgreich verläuft. Ihr Commitment, Engagement und ihre Loyalität gegenüber der Innovation sind massgeblich für die Implementation, nicht zuletzt weil sie entscheidende Auswirkungen auf die Akzeptanz der Neuerung und Einstellungen in der gesamten Schule und ihrer Umgebung (Eltern, Schulaufsicht etc.) mit sich bringen (z.B. Altrichter & Wiesinger, 2004; Altrichter et al., 2005). Die Schulleitung muss infolgedessen über die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, die für die Umsetzung von schulischen Innovationen benötigt werden. Sei es als ‚Gatekeeper‘ zwischen den politischen Instanzen und den Lehrpersonen, als ‚Motor‘, welcher die Umsetzung der schulischen Innovation in der Schule vorantreibt, oder als ‚Coach‘, welcher die Ängste, Bedenken, Ideen, Fragen etc. der Lehrpersonen ernst nimmt und ihnen handlungsorientiert zur Seite steht. Dafür sind *Aus- und Weiterbildungsprogramme für die Schulleitung* zu initiieren. In der Schweiz existieren bereits derartige Programme, der Grundstein ist also gelegt. Während sich die von der EDK anerkannte CAS-Ausbildung für Schulleitungen nicht explizit auf schulische Innovationen bezieht, bieten verschiedene Kantone Weiterbildungen an, die sich auf Change Management im Schulbereich fokussieren (z.B. CAS oder MAS Change Management). Aufgrund der dynamischen Entwicklungen im Schulbereich wäre *auf politischer Ebene* zu überlegen, den Umgang mit Veränderungen in Schulen verpflichtend in die Schulleitungsausbildung aufzunehmen. Auf alle Fälle lohnt es sich für die *Schulleitenden*, einen Weiterbildungsgang oder entsprechende Workshops zu besuchen, um die Komplexität

von solchen schulischen Veränderungen möglichst zielgerichtet und kompetent zu meistern. Im Hinblick auf die Unterstützung der Lehrpersonen gilt im Speziellen, die Bedürfnisse und Unterstützungserwartungen seitens der Lehrpersonen abzuholen und gemeinsam die Zusammenarbeitsweise während des Umsetzungsprozesses zu planen. Denn nicht selten kommt es vor, dass die Vorstellungen beider Personengruppen divergieren (z.B. Valeo, 2008). Dies kann dann trotz guter Absichten auf beiden Seiten zu Frustrationen und Konflikten führen.

Die Lehrpersonen benötigen die notwendigen Ressourcen – insbesondere mehr Zeit und mehr zugesprochene Förderlektionen.

Aus den Ergebnissen kann abgeleitet werden, dass eine adäquate Zeit- und Ressourcenplanung seitens der politischen Entscheidungsträger notwendig wird. Denn: Je ausreichender die Ressourcen nach Einschätzung der KLP sind, desto realisierbarer wird für sie die schulische Integration. Die KLP beklagen sich vor allem über zu wenig Zeit, um ihren Aufgaben im Rahmen der integrativen Schulform nachzukommen. Dies ist bei der Implementation von schulischen Innovationen ein verbreitetes Problem, welches auf der Makroebene des Bildungssystems ernst genommen werden muss. Es müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, innerhalb derer die Lehrpersonen ihren Anforderungen entsprechend agieren können. Auf der *politischen Ebene* wurde im Kanton Zürich bereits reagiert, um die Ressourcenlage für die Lehrpersonen zu verbessern. So wurde bspw., entgegen der ursprünglichen Verordnung, wieder die Möglichkeit eröffnet Kleinklassen zu führen¹⁷⁷, oder der Schulversuch ‚Fokus starker Lernbeziehungen‘ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2017) wurde ins Leben gerufen. In diesem Schulversuch sind grundsätzlich zwei Lehrpersonen pro Lerngruppe vorgesehen, was zu einem konstanten hohen Betreuungsfaktor führt, sowie zur Reduktion der Anzahl Lehrpersonen pro Klasse und somit zu massiv weniger Koordinationsaufwand bzw. benötigter Zeit für Absprachen zwischen Regel- und Förderlehrpersonen. Dies sind entscheidende Antworten auf die Forderung der Lehrpersonen nach umfassenderen zeitlichen oder besser eingesetzten personellen Ressourcen. Weitere Vorhaben sind dennoch anzustreben. Vor allem wird eine Reaktion auf die tendenzielle ‚Pathologisierung der Kinder‘ notwendig: Immer mehr Lernende werden als SuS mit erhöhtem Bildungsbedarf diagnostiziert, damit den Lehrpersonen entweder mehr Ressourcen zugesprochen werden oder sie die Möglichkeit haben, diese Kinder in Sonderschulen abzugeben (z.B. Bless, 2016; Kronig, 2007; Moser Opitz, 2012). Diese Entwicklung muss zugunsten der Laufbahn dieser SuS aufgefangen und umorganisiert werden.

¹⁷⁷ Die Wiedereinführung kann v.a. auf die Schwierigkeiten der Integration von SuS mit Auffälligkeiten im Bereich Verhalten und Sozialkompetenz zurückgeführt werden (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2010c). Diese Wiedereinführung wird teils kritisch betrachtet (z.B. Aellig und Steppacher, 2016).

Auf der Ebene der Schulen geht es darum, die gesprochenen Ressourcen möglichst sinnvoll einzusetzen. Als sinnvoll zeigen sich bspw. „Pool-Lösungen“ (Reusser et al., 2013, S. 381), bei denen keine fixe Ressourcen zugewiesen werden, sondern die Einzelschule flexibel, auf ihre Ansprüche angepasst reagieren können (z.B. Ad-hoc-Zuweisung von Förderlektionen in einer bestimmten Klasse). *Auf der Ebene der Lehrpersonen* ist schliesslich das Bewusstsein förderlich, dass das Gelingen einer integrativen Schulform nicht nur von den vorhandenen Ressourcen abhängt, sondern dass es sich um ein Zusammenspiel mehrerer Einflussfaktoren handelt. Wie Liesen und Lienhard (2014, S. 11) formulierten, stehen mangelnde Ressourcen „oft ersatzweise für Überforderung und eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten («wie sollen wir das schaffen», «uns sind die Hände gebunden»)“. Andere die Umsetzung positiv beeinflussende Faktoren sind für Lehrpersonen vielleicht besser zugänglich und können aus eigener Hand verändert werden. Diese zu adressieren, könnte eine temporäre unzureichende Ressourcenlage bis zu einem gewissen Grad ‚kompensieren‘ (z.B. durch eine produktive Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen). Insgesamt scheint eindeutig, dass auf der Ressourcenebene trotz Reaktionen seitens der Politik noch Handlungsbedarf besteht, jedoch bleibt schliesslich die Frage offen, *wie viel* Ressourcen erforderlich sind bzw. wie viel ausreichend wären, damit die integrative Schulform aus der Sicht von Lehrpersonen umsetzbar wäre. Hierüber kann auch die vorliegende Studie nicht Aufschluss geben.

Ein funktionierendes Lehrerteam gilt als Erfolgsfaktor.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigten, dass die integrative Schulform als machbarer eingeschätzt wird, je häufiger (seit der Umsetzung) mit anderen Lehrpersonen zusammengearbeitet wird und je produktiver diese Zusammenarbeit beurteilt wird (vgl. Kap. 4.2). Werden die Lehrpersonen also den veränderten Anforderungen hinsichtlich der interdisziplinären Zusammenarbeit gerecht, bzw. funktioniert die Kooperation im Team, so erleichtert dies die Umsetzung einer integrativen Schule. Dazu sind jedoch Strukturen unabdingbar, die eine angemessene Arbeitsweise ermöglichen. Eine Hürde nach Einschätzung der KLp stellt die zu wenig zur Verfügung stehende Zeit dar, auf welche bereits im voranstehenden Abschnitt Bezug genommen wurde. Gerade hinsichtlich dieses Aspekts wurde auf der *politischen Ebene* mit dem Schulversuch ‚Fokus starker Lerngruppen‘ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2017) bereits deutlich reagiert. Die gelingende Zusammenarbeit zwischen den intra- und interdisziplinären Fachkräften in der Schule erfordert allerdings auch hinsichtlich des *sozial-interaktiven Geschehens* im Kollegium ein hohes Niveau (z.B. Rothland, 2013). Vor allem wenn es um die Umsetzung von schulischen Innovationen geht. Denn eine erfolgreiche Implementation von schulischen Inno-

vationen ist nicht durch die Kooperationsformen per se determiniert, sondern durch die gemeinsame erfolgreiche Umsetzung von Prozessmerkmalen der Innovation (z.B. gemeinsames Ziel, eine integrative Schule anzustreben; konstruktive Diskussion unterschiedlicher Ansichten im Team, aufgabenorientierte Herangehensweise an spezifische Aufgaben etc.) (vgl. Kap. 2.2.3). Hierzu werden förderliche Kommunikations- und Umgangsformen, (gemeinsame) Handlungserfahrungen und -routinen etc. benötigt, kurz: Eine entsprechende Kooperationskultur auf der *Schulebene*. Diese sollten mittels Weiterbildungen erworben und eingeübt werden. Eine bedeutsame Rolle kommt auch hierbei der *Schulleitung* zu, welche die Aufgabe hat, Unterstützung zu leisten und vor allem in Konfliktsituationen zu reagieren, was unter Umständen bedeuten kann, Kooperationspartnerschaften aufzulösen und neu zusammenzustellen (siehe z.B. auch Baumann et al., 2012a, 2012b).

Die Lehrpersonen benötigen Entlastung.

Die vorliegende Studie konnte aufzeigen, dass eine höhere subjektive (negative) Belastung eher dazu führt, dass die Umsetzung der integrativen Schulform als wenig realisierbar eingeschätzt wird, als wenn die Belastung gering ist. Die Studie reflektiert zudem, dass sich die KLP durch die objektiven Belastungen, welche die Umsetzung der integrativen Schulform mit sich bringt (z.B. knappe Ressourcen, anspruchsvollere Klassenführung, höhere didaktische Anforderungen etc.) mehrheitlich hoch beansprucht fühlen (vgl. z.B. Kap. 5.2.1). Diese Situation ist ernst zu nehmen, zumal aus der Belastungs-Beanspruchungsforschung bekannt ist, dass eine negative Belastung in eine negative Beanspruchung münden kann, was gravierende Folgen, wie z.B. Burnout, nach sich ziehen kann (z.B. Bauer & Kanders, 1998; Rudow, 1995). Deshalb gilt es, diejenigen objektiven Belastungsfaktoren, die veränderbar sind, zugunsten der Entlastung der Lehrpersonen zu verändern. Einzelne Entlastungsmassnahmen wurden im Kanton Zürich bereits initiiert (z.B. Schulversuch FSL, Wiedereinführung Kleinklassen). Andere objektive Belastungsfaktoren, die nach Aussagen der KLP von den politischen Entscheidungsträgern *auf der Makroebene* des Bildungssystems aufgegriffen werden müssten, stehen noch aus (z.B. Erhöhung der Anzahl Förderlektionen, Unterstützung im Umgang mit SuS, kürzere administrative Dienstwege) (vgl. Kap. 4.6.2). Es werden aber nicht nur entlastende Veränderungen auf der politischen Ebene notwendig sein, sondern ebenso auf der Ebene der Lehrpersonen und der Schule. *Für Lehrpersonen* wäre es förderlich, während der hoch belasteten Implementationszeit (und auch generell), Bewältigungs- bzw. Regulationsstrategien zu entwickeln, um sich einerseits vor gesundheitlichen Schäden zu schützen und andererseits eine positive Beanspruchung des (durch die integrative Schulform veränderten) Lehrerberufs anzustreben. Die *Schule* muss dabei die Aufgabe übernehmen, derartige Bewältigungsstrategien

zu unterstützen und zu initiieren. Es gibt dafür verschiedene Ansätze und Programme (z.B. Eckert, Ebert & Sieland, 2013; Hillert et al., 2016; Storch, Krause & Küttel, 2013). Zum Glück ist der Belastungs-Beanspruchungsforschung zu entnehmen, dass die individuellen Voraussetzungen (z.B. Kompetenzen, Einstellungen etc.), die zu den subjektiv wahrgenommenen Belastungen führen und sodann in den Beanspruchungen münden können, zeitabhängig und somit agil sind (z.B. Rohmert, 1984; van Dick & Stegmann, 2013). Es ist demzufolge wahrscheinlich und zu hoffen, dass sich das akute negative Belastungsempfinden aufgrund der integrativen Schulform, wie zurzeit der Befragung, bspw. mit zunehmenden integrationsspezifischen Kompetenzen (z.B. durch positive Erfahrungen mit integrativem Unterricht) mit der Zeit abschwächt. Umso wichtiger ist es deshalb, dass die Lehrpersonen während des gesamten Umsetzungsprozesses durch *Weiterbildungsmassnahmen*, Coachings etc. begleitend unterstützt werden, gerade in den früheren Stadien der Umsetzung, die eine hohe (negative) Belastung und Beanspruchung nach sich ziehen (siehe z.B. auch Altrichter & Wiesinger, 2004; Fullan, 1994). Im Kanton Zürich wurden im Hinblick auf die Umsetzung der integrativen Schulform drei Weiterbildungshalbtage für die Lehrpersonen verpflichtend vorgeschrieben¹⁷⁸. Zudem werden zusätzliche (nicht finanzierte) fakultative schulinterne Weiterbildungen sowie eine Hotline und Fachberatung angeboten, die über die Schulleitung initiiert werden (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011h, Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2014). Die Fortbildungen am Anfang der Implementation sind besonders wichtig für das Verständnis der Innovationsziele und der intendierten Verfahrensweisen. Ebenso wichtig ist jedoch die aktive Unterstützung der Lehrpersonen *während des gesamten Umsetzungsprozesses*, also ebenso im Moment, in welchem sie in die schulische Realität gelangen und die erlernten Konzepten massgeschneidert auf die Situation ihrer Lerngruppe langfristig umsetzen müssen. Infolgedessen sind langfristige bzw. mehrmodulare Unterstützungsmassnahmen anzustreben, die schulspezifisch auf die Bedürfnisse der Lehrpersonen ausgerichtet sind. Diese Aufgabe obliegt der Schulleitung, die zusammen mit dem Kollegium ein massgeschneidertes Weiterbildungskonzept planen und umsetzen muss. Zu überlegen wäre auch in diesem Zusammenhang, ob ein solches langfristiges Konzept von der politischen Ebene verbindlich gemacht, und somit auch finanziert werden soll. Denn nur langfristig ausgerichtete Weiterbildungs- bzw. Unterstützungsmassnahmen führen zu positiven Veränderungen in den Einstellungen von Lehrpersonen in Bezug auf die integrative Schulform und zu einschneidenden Entwicklungen der Lehrkompetenzen für integrative Settings (vgl. Kap. 2.4.1.1).

¹⁷⁸ Themen der Weiterbildungshalbtage: Möglichkeiten des integrativen und individualisierenden Unterrichts; Zusammenarbeit von Lehrpersonen, Eltern und weiteren Beteiligten im Rahmen des Verfahrens ‚Schulische Standortgespräche‘; „Möglichkeit der Vertiefung des Themas integrative Unterrichtsgestaltung oder des Themas Zusammenarbeit verschiedener beteiligter Personen. Als weiteres mögliches Angebot können im dritten Teil zusätzliche Instrumente und Hilfsmittel im Bereich der individuellen Förderplanung vorgestellt werden“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011h, S. 21).

Die Umsetzung von schulischer Integration verlangt Zeit.

Dass die Umsetzung von schulischen Innovationen Zeit beansprucht und als Entwicklungsprozess zu verstehen ist, ist unumstritten und nichts Neues (z.B. Fullan, 1991). Dennoch soll dieser Punkt aus zwei Perspektiven an dieser Stelle nochmals aufgenommen werden.

Einstellungsänderung. In Anlehnung an die Theorie des geplanten Verhaltens (z.B. Ajzen, 1985) wird davon ausgegangen, dass eine positive Machbarkeitseinstellung („wahrgenommene Verhaltenskontrolle“) zu einer erfolgreichen Umsetzung des Konzepts der integrativen Schulform („Verhalten“) führt. Die mehrheitlich pessimistischen Einstellungen der KLP hinsichtlich der Machbarkeit der integrativen Schulform müssen demgemäss ins Positive transferiert werden. Dies gelingt jedoch nicht durch blosser Vermittlung oder Apelle (siehe z.B. auch Lang et al., 2010). Dazu sind zum einen die ganz konkret für die Umsetzung notwendigen Voraussetzungen und Gegebenheiten (siehe Ergebnisse dieser Studie) unabdingbar, aber auch die entsprechende Einstellungsänderung bei der *Lehrperson* selbst. Es ist von Relevanz, dass Lehrpersonen den zentralen Weg der Informationsverarbeitung wählen, um ihre Einstellung hinsichtlich der Integrationsmachbarkeit zu bilden oder zu verändern (vgl. Kap. 2.3.4). Und hier spielt der Umsetzungszeitdruck, wie er z.B. auch bei der Umsetzung der integrativen Schulform im Kanton Zürich vorlag, eine Rolle. Zeitdruck kann ein rasches „Bedürfnis nach einer klaren Antwort“ auslösen. Dies führt oftmals dazu, dass anstelle einer differenzierten Informationsbasis (z.B. wissenschaftliche Wissensgrundlage), eine einfache und schnelle Art der Meinungsbildung gewählt wird (peripherer Weg), typischerweise aus der medialen Diskussion. Ziel muss es deshalb künftig sein, mittels aktiver Mitarbeit mehrerer Stakeholder genügend Zeit zu schaffen (*Politik*), dem Umsetzungsdruck entsprechend die wegweisenden Informationsquellen (in komprimierter Form) zur Verfügung zu stellen (*Schule*), und die Möglichkeit zu bieten, die neuen Aufgaben einzuüben (*Weiterbildung*).

Erfahrung mit schulischer Integration. Die Schulen und die Lehrpersonen benötigen schliesslich Zeit, um praktische (positive) Erfahrungen mit der integrativen Schulform machen zu können. Mit der Zeit bauen sie eine professionelle Expertise auf, die sich u.a. positiv auf das Commitment (z.B. Lang et al., 2010; Schwab, 2014; Villa et al., 1996) oder auf das Belastungsempfinden auswirkt (z.B. Rohmert, 1984; van Dick & Stegmann, 2013). Oftmals kommen diese Veränderungen erst am Ende der Umsetzung auf. Es gilt deshalb, das Reformtempo zu reduzieren, Geduld zu wahren und die Möglichkeit zu bieten, die nötigen Erfahrungen zu machen. Dieser Appell richtet sich nicht nur an die politische Ebene, sondern auch an die *Schulleitungen*, indem sie möglichst früh mit der Umsetzungsplanung beginnen und dem Kollegium auf diese Weise das Maximum an Erfahrungszeit verschaffen.

Zusammenfassend und abschliessend bleibt also zu resümieren, dass die Verantwortung für eine erfolgreiche Umsetzung der integrativen Schulform bei Akteuren auf allen Ebenen des Bildungssystems liegt. Die Frage nach der Machbarkeit der integrativen Schulform ist demgemäss keine Frage von einzelnen Faktoren, vielmehr tragen verschiedene Einflüsse aus den drei Ebenen dazu bei, dass die integrative Schulform nach Einschätzung der KLP zu schaffen ist. So ist es von *Seite der Politik* entscheidend, dass sie die notwendigen Rahmenbedingungen schafft. Die erforderlichen Ressourcen sind bereitzustellen (vor allem Zeit und genügend Förderlektionen, aber auch auf den integrativen Unterricht ausgerichtete Lehr-Lernmaterial, Infrastruktur und genügend qualifizierte Personal), das Reformtempo ist zu drosseln, die Ausbildung der Lehrpersonen (weiterhin) auf den Unterricht von heterogenen Lerngruppe auszurichten, und langfristige Weiterbildungs- und Unterstützungsmassnahmen für Lehrpersonen sowie für die Schulleitung anzubieten. Eine erfolgreiche Umsetzung jedoch geht über diese Inputvariablen auf der Makroebene hinaus. So gilt es zum Beispiel, die Arbeit an der Einstellung zur allgemeinen Wünschbarkeit auf allen Ebenen des Bildungssystems anzugehen. Einerseits über die Aus- und Weiterbildungen auf der Makroebene, dann jedoch massgeblich auf der *Schulebene* mittels Schaffung einer entsprechenden Schulkultur. Hier liegt die zentrale Aufgabe bei den Schulleitungen. Als Knotenpunkt zwischen der Politik und ihren Mitarbeitenden muss sie zudem imstande sein, die Innovationsinhalte, -vorhaben und die gesprochenen Ressourcen schulspezifisch zu filtern und massgeschneidert für ihre Schulrealität aufzubereiten. Als Initiatoren sind sie des Weiteren verpflichtet, das Konzept der integrativen Schulform in der Schule zu verbreiten und unter den vorherrschenden räumlichen, personellen, zeitlichen, strukturellen etc. Rahmenbedingungen voranzutreiben. Schliesslich obliegt ihr die wichtigste Unterstützungsrolle für die Belange und den Schutz des Lehrerkollegiums vor Überforderung. Das bedingt angemessene Kompetenzen, die in der Ausbildung oder mittels Weiterbildungsprogramme erlangt werden können. Die direkten Ansprechpersonen der Schulleitung sind die *Klassenlehrpersonen*, die wiederum als Drehscheibe zwischen den eigenen Anliegen, denjenigen der Schule, der Schulklasse, der Fachlehrpersonen und der ausserschulischen Akteure auftreten. Da die Hauptverantwortung der Klasse bei ihnen liegt, haben sie die Aufgabe, den Lernweg jedes einzelnen Lernenden zu verfolgen sowie die Koordination aller an der Lerngruppe beteiligten Lehrpersonen und Fachkräfte wahrzunehmen. Sie gehören also in besonderem Mass zu den wichtigen Umsetzungsakteuren im gesamten Implementationsprozess. Dafür sind zum einen die entsprechenden unterrichtsbezogenen Kompetenzen unumgänglich, aber ebenso das Rüstzeug für die kollegiumsbezogene Zusammenarbeit. Gerade im Hinblick auf die hohe negative Belastung der befragten Klassenlehrpersonen können positive aufgabenbezogene und menschliche Beziehungen entlastend wirken. Allem voran sind schliesslich eine grundlegende positive Einstellung und Flexibilität der Lehrpersonen obligat,

sich begleitend weiterzubilden und sich auf das Geschehen einzulassen. Insgesamt wird deutlich, dass nach der Implementation der integrativen Schulform als von der Politik initiiertes Struktur- und Praxiswechsel, eine innerschulische Phase der Umsetzung, also eine Schulentwicklungsphase folgen muss, in der durch langfristiges Weiterlernen und Weiterbildung, Einstellungen und alles, was sich als gelingend für die Machbarkeit der integrativen Schulform erweist, verändert werden kann.

5.5 Limitationen und weiterführende Fragen

Durch die Analysen der vorliegenden Studie konnten entscheidende Faktoren herauskristallisiert werden, die nach Einschätzung der Zürcher KLP dazugehören, damit eine Umsetzung der integrativen Schulform realisierbar ist. Zudem wurden die in der Literatur generell als essenziell erachtete Rolle der allgemeinen Einstellung der Lehrpersonen zur integrativen Schulform sowie ihr Einfluss auf die Machbarkeitseinstellung genau untersucht, woraus sich wesentliche Erkenntnisse für die Praxis ableiten liessen. Trotz dieses Forschungsbeitrags sind einige *Limitationen* festzuhalten:

Die Untersuchungsanlage

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine *querschnittlich* angelegte Studie. Ein derartiges Design hat im Vergleich zu einem Längsschnitt immer Begrenzungen. Im vorliegenden Kontext sind namentlich zwei Limitationen zu erwähnen: Erstens lassen sich mit einer querschnittlichen *Untersuchung keine abschliessenden Nachweise von kausalen Zusammenhängen* überprüfen, da keine Angaben zur zeitlichen Abfolge von Voraussetzung und Wirkung bekannt sind. So können wir bspw. trotz eruiertem signifikanten Wirkungszusammenhang nicht abschliessend konstatieren, dass ein tiefes Belastungsempfinden eher zur Einstellung führt, dass die integrative Schulform realisierbar ist. Es könnte auch umgekehrt sein, dass positiv eingestellte KLP weniger belastet sind. Zweitens lassen sich mit diesem Design *keine Veränderungen aufzeigen*. Durch das querschnittliche Design besteht keine Möglichkeit, zu verfolgen, wie sich die einzelnen Schulen nach der unmittelbaren Implementation der integrativen Schulform weiterentwickeln bzw. wie sie von den anfänglichen lokalen Bedingungen und Einstellungsmustern in der Schule mittel- bis langfristig auf die Herausforderungen reagieren.

Es wäre weiterführend jedoch aufschlussreich zu sehen, ob bzw. wie sich die Machbarkeits-einstellungen im Laufe der Zeit verändern, womit dies zusammenhängt und wie die Umsetzung retrospektiv beurteilt wird.

Eine weitere Limitation betrifft die *Stichprobenauswahl* der Untersuchung. Die Daten der vorliegenden Analysen stammen aus der Auftragsstudie von Reusser et al. (2013) (vgl. Kap. 3.1). Die Stichprobenziehung geschah dort (zielführend) nicht nach dem Zufallsprinzip (vgl. Kap. 3.2). Aus diesem Grund lassen sich keine Rückschlüsse auf alle Zürcher KLP ziehen. Es wurde jedoch eine Stichprobe gewählt, welche die Bandbreite des schulischen Integrationsumsetzungsprozesses abbilden soll: So wurden Schulen ausgewählt, die bereits sehr fortgeschritten sind bei der Implementation, weitere, die sich ‚auf dem Weg‘ befinden, und solche, die noch ganz am Anfang stehen. Diese bewusst ausgewählte Streuung bildet deshalb trotz *Nicht-Repräsentativität* ein ‚Landschaftsbild‘ der KLP ab, die sich inmitten eines Umsetzungsprozess von schulischen Innovationen befinden.

Die Datengrundlage

Die Einstellungen der KLP wurden in der vorliegenden Studie *explizit*, vor allem durch Likert-Skalen, *erhoben*. Die Lehrkräfte wurden demnach gebeten, ihre Bewertungen zu Aussagen zur integrativen Schulform abzugeben. Diese Vorgehensweise erlaubt den Teilnehmenden, über ihre Einstellungen (mehr oder weniger) bewusst nachzudenken und auf dieser Grundlage zu antworten. Die grösste Problematik wird bei solchen direkt erhobenen Einstellungsmassen darin gesehen, dass sie zu *sozial erwünschten Antworten* führen können (z.B. Haddock & Maio, 2014, S. 215; Paulhus & John, 1998). Vor allem bei Themen, „bei denen Normen politischer oder sozialer Angemessenheit eine Rolle spielen“ (Haddock & Maio, 2014, S. 215) – wie denen der Einstellung zur Integrationswünschbarkeit. Aus diesem Grund wurde der Anonymität der einzelnen Lehrpersonen bei der Befragung hohe Bedeutung zugeschrieben. Dennoch sind Rückschlüsse auf die einzelnen Schulen (nicht aber auf die einzelnen Lehrpersonen) möglich (vgl. Kap. 3.2). Ungeachtet der Kritik an expliziten Einstellungsmassen wurde bei der Konzeption der Studie von einer impliziten Einstellungsmessung, bei welcher Einstellungen indirekt erfasst werden (z.B. durch die Methode des evaluativen Primings von Fazio, 1995), von Anfang an aufgrund der Anlage der Auftragsstudie von Reusser et al. (2013) (vgl. Kap. 3.1) abgesehen, auf deren Daten die vorliegende Studie beruht. Eine solche mit hohem Aufwand verbundene Methode hätte nicht im Verhältnis und im Dienst des Erkenntnisinteresses gestanden.

Schliesslich wurden im Fragebogen einige *Einflussfaktoren*, von denen aus der Forschungsliteratur bekannt ist, dass sie sich auf die Einstellungen der Lehrpersonen auswirken können, und somit für die Forschungsfrage der vorliegenden Studie von Interesse gewesen wären, im Rahmen der Auftragsstudie *nicht erfasst* (z.B. Erfahrung der Lehrpersonen mit integrativem Unterricht, Anzahl und Art des Besuchs von Weiterbildungen, Selbstwirksamkeitserwartung etc.). Dies begründet sich damit, dass die Auftragsstudie nicht nur Einstellungen, sondern (gemäss Auftrag) auch andere Themenbereiche im Fokus hatte (z.B. unterrichts- oder kooperationsbezogene Fragen). Aus Umfanggründen war es nicht möglich, den Einstellungsbereich auszuweiten. Dies wäre für die Lehrpersonen nicht zumutbar und mit dem Risiko eines kleineren Rücklaufs verbunden gewesen. Dessen ungeachtet wäre es für die vorliegende Studie bereichernd gewesen, weitere aus der Forschungsliteratur bekannte Prädiktoren und ihren Einfluss auf die Einschätzung der Regellehrpersonen zur Machbarkeit der integrativen Schulform zu überprüfen.

Empirische Forschungslage und die Verwendung des Modells des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1985, 1991)

Zur *Forschungslage* ist grundsätzlich auf zwei Dinge hinzuweisen: Zum einen sind die Ergebnisse aus den verschiedenen Studien zur Einstellung von Regellehrpersonen hinsichtlich einer integrativen Schulform nur mit Bedacht miteinander vergleichbar, da sich die Studien hinsichtlich ihres Designs, Stichproben, Operationalisierungen, methodischen Vorgehensweisen, Kontexte (z.B. kulturelle Unterschiede) etc. unterscheiden (vgl. Kap. 2.4). Zum anderen ist die aktuelle empirische Befundlage zu den Einflussfaktoren auf die Einstellungen zur Integrationsmachbarkeit nur sehr karg und weitgehend unsystematisch. Dazu braucht es noch weitere Studien, welche die Ergebnisse der vorliegenden Studie abstützen und ergänzen. Zudem fehlen die Sichtweisen von weiteren schulischen Anspruchsgruppen (z.B. Schulleitende, Speziallehrpersonen, Eltern, SuS) zur Frage nach der Machbarkeit. Das sind klare Desiderate für weitere Vorhaben zu dieser Thematik.

Zum *Modell des geplanten Verhaltens* nach Ajzen (1985, 1991), das als theoretisches Modell herangezogen wurde, um das Zusammenspiel von Einstellungen zur Integrationswünschbarkeit, -machbarkeit und -umsetzungsbereitschaft und der konkreten Umsetzungshandlung aufzuzeigen, ist anzumerken, dass es einzig als *theoretisches Modell mit heuristischem Wert* zu verstehen ist. Es war nicht Ziel der Studie, dieses Modell zu testen, sondern es zum theoretischen Verständnis des Zusammenspiels von Wünschbarkeit, Machbarkeit und Umsetzungsverhalten hinzuzuziehen. Während es im Kontext der Umsetzung der integrativen Schulform

im weiteren Sinne um ein kollektives Handeln geht, bezieht sich die Theorie des geplanten Verhaltens auf individuelle Handlungsabsichten. Zudem stand in der vorliegenden Studie die Machbarkeitsfrage im Zentrum, weshalb in der Studie die Frage nach der Wünschbarkeit (lediglich) im Kontext des Erkenntnisinteresses betrachtet und die Bereitschaftsfrage ausser Acht gelassen wurde. Ferner wurde der Aspekt der ‚wahrgenommenen Verhaltenskontrolle‘ nicht wie in manchen Studien (nur) als (unterrichtsbezogene) Selbstwirksamkeitserwartung von Personen gegenüber einem Verhalten verstanden (z.B. McFarland & Ryan A., 2006; Oh et al., 2010; Poulou & Norwich, 2002), sondern weiter gefasst, und als grundsätzliche Machbarkeitsüberzeugung eines Verhaltens begriffen (welche die Selbstwirksamkeitserwartung inkludiert) – dies im Sinne Ajzens (1991), der unter dem Aspekt der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle insgesamt die wahrgenommenen Ressourcen und Möglichkeiten einer Person versteht, um ein bestimmtes Handeln auszuführen. Trotzdem ist es bedauerndswert, dass die Selbstwirksamkeitserwartung der KLP, heterogene Klassen zu unterrichten, in der vorliegenden Studie nicht erhoben worden ist, da zu erwarten gewesen wäre, dass sie einen beachtlichen Einfluss auf die Einstellung der KLP hat, die integrative Schulform konkret zu realisieren (vgl. Forschungsstand, Kap. 2.4.2.1). Insgesamt wäre es für zukünftige Forschungsvorhaben aufschlussreich, das Modell von Ajzen gesamthaft im Kontext der Umsetzung der integrativen Schulform (kollektives Handeln) zu untersuchen und somit nicht nur einen Baustein (Machbarkeitseinstellung) des gesamten Handlungsgefüges zu fokussieren.

Hinweise zur Interpretation und Vergleichbarkeit der Ergebnisse der vorliegenden Analysen

In der vorliegenden Studie wurden *verschiedene Auswertungsverfahren* angewendet, um die hier eruierten Einflussfaktoren auf die Machbarkeitseinstellung der KLP ausfindig zu machen. Da den differierenden Verfahren auch unterschiedliche Verfahrenseigenschaften zugrunde liegen, zeigten manche Einflussfaktoren mittels mancher Verfahren einen Einfluss auf die Einstellung der KLP, ob die integrative Schulform ihrer Ansicht nach machbar ist, mittels anderer Verfahren jedoch nicht (vgl. Tabelle 4.4-1). Dies erschwert die Interpretation und die Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Ergebnisse. In Kapitel 4.4 wurden die Ergebnisse bereits im Detail unter Rückgriff auf die Verfahrenseigenschaften interpretiert, (vorgezogen) methodisch diskutiert und die zentralen Ergebnisse im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfragen subsumiert. Insgesamt konnten aus den teils unterschiedlichen Ergebnissen fünf Schlüsselfaktoren identifiziert werden, die bei allen Verfahren zentral sind, damit KLP die integrative Schulform als machbar einschätzen. Dies sind die Bedeutsamkeit einer allgemeinen positiven Einstellung der KLP zur integrativen Schulform, die Wichtigkeit der Bereitstellung von genü-

gend Ressourcen, eine funktionierende Zusammenarbeit im Team, ein tiefes subjektives Belastungsempfinden der KLP sowie (in indirekter Weise) eine positive Beurteilung der KLP hinsichtlich der Weiterentwicklung der eigenen Schule. Insgesamt konnten mit dem Regressionsmodell (mit blockweiser Einführung der Prädiktoren) 56.3 % der Varianz durch die hier einbezogenen Prädiktoren erklärt werden (im Pfadmodell 57.1 %, vgl. Kap. 4.2.2). Das sind gute Werte. Trotzdem bleiben 43.7 % bzw. 42.9 % der *Varianz noch ungeklärt*. Dies zeigt, dass weitere Faktoren relevant sind, damit KLP die integrative Schulform als machbar einschätzen. Welches diese Bedingungen sein könnten, darauf weisen theoretische Erkenntnisse hin (z.B. Selbstwirksamkeitserwartung, Erfahrung mit integrativem Unterricht). Es gilt jedoch diese noch zu erweitern, um zu einem möglichst vollständigen Gesamtbild zu gelangen.

Analog ist darauf hinzuweisen, dass sich bei der Überprüfung des Faktors Integrationswünschbarkeit als möglichem zentralen Mediator für die Einstellung zur Machbarkeit einige Faktoren zeigten, die sich im berechneten Pfadmodell (mit Integrationsmachbarkeit als Kriteriumsvariable) *auf die Integrationswünschbarkeit auswirken* (vgl. Kap. 4.3). Die sieben Einflussfaktoren erklären sogar 43 % der Varianz des ‚Wünschbarkeitsmodells‘. Dies, obwohl es nicht primär Ziel war, Faktoren auf die Wünschbarkeit zu eruieren. Auch hier wurde jedoch nur eine begrenzte Anzahl Faktoren in die Berechnungen einbezogen, einige aus der empirischen Forschungslage bekannte Einflussfaktoren (z.B. Lehr-Lernverständnis der Lehrpersonen, Erfahrung mit integrativem Unterricht etc.) wurden nicht untersucht. Zudem müssten für eindeutige Aussagen über Einflussfaktoren auf das Kriterium ‚Integrationswünschbarkeit‘ getrennte Pfadmodelle (eines für Integrationswünschbarkeit und eines für Integrationsmachbarkeit) gerechnet werden. Darauf wurde allerdings verzichtet, da in der vorliegenden Studie nicht die Integrationswünschbarkeit und ihre Einflussfaktoren im Interesse standen, sondern die Einflussfaktoren auf die Machbarkeit.

Schliesslich wird an dieser Stelle nochmals auf die *Schwankungen in der Stichprobe* bei den hierarchischen-sequenziellen Regressionsanalysen hingewiesen (vgl. Kap. 4.2.2), welche sich aufgrund des Pairwise-Deletion-Verfahrens ergeben hat (vgl. Kap 3.5; Fussnote 153). Trotz des verfahrensbasierten Stichprobenverlustes können die Ergebnisse im Rahmen der oben erwähnten Nicht-Repräsentativität als bedeutsam interpretiert werden.

Verbleib auf der manifesten Ebene bei der Datenauswertung

Eine letzte Limitation, die aus den Gegebenheiten der Daten hervorgeht, betrifft den Verbleib auf der manifesten Ebene bei der Datenauswertung. Der Verzicht auf die Berechnung eines Strukturgleichungsmodells beruhte vor allem auf den vielen zu schätzenden Parametern (vgl.

Kap. 3.4.4). Mit den Erkenntnissen der vorliegenden (auf manifester Ebene) durchgeführten Analysen wäre es im Sinne weiterführender Analysen denkbar, in einem nächsten Schritt ein Strukturgleichungsmodell mit weniger aus den hier gewonnenen Erkenntnissen relevanten Prädiktoren zu rechnen.

Ungeachtet der hier aufgeführten Einschränkungen tragen die vorliegenden Ergebnisse insgesamt zur Erweiterung der Wissensbasis des Bedarfs bei, damit die integrative Schulform aus der Sicht der KLP umsetzbar ist. Sie kommen einerseits der Diskussion zugute, inwieweit sich Lehrpersonen mit dem Ziel einer integrativen Schulform identifizieren (Integrationswünschbarkeit) und diese als machbar einschätzen (Integrationsmachbarkeit). Andererseits erweitern sie die dünne, bis anhin noch weitgehend unsystematische empirische Erkenntnislage, von welchen kontextuellen Faktoren es abhängt, damit die integrative Schulform nach Einschätzung von Lehrpersonen auch tatsächlich umsetzbar ist. Auch wenn sich der Kanton Zürich heute nicht mehr in der Umbruchphase befindet (die integrative Schulform im Rahmen des Zürcher Volksschulgesetzes wurde verbindlich bis zum Schuljahr 2010/2011 umgesetzt), so können die Erkenntnisse der vorliegenden Studie anderen Kantonen oder Ländern dienen, die sich erst am Anfang einer flächendeckenden integrativen Schulform befinden. Nämlich die Erkenntnisse, dass eine positive Einstellung der Lehrerschaft zur integrativen Schulform essenziell ist, damit die Umsetzung auch als machbar beurteilt wird – essenziell, aber dennoch hängt nicht alles von den Einstellungen der Lehrpersonen ab. Sie tragen weder die alleinige Verantwortung für eine gelingende Umsetzung noch liegt es ausschliesslich an ihrer ‚richtigen‘ Einstellung, damit die integrative Schulform ihrer Ansicht nach umsetzbar ist. Ebenso wichtig sind ein adäquates Reformumsetzungstempo, ausreichend zur Verfügung stehende Ressourcen – vor allem genügend Zeit und genügend Förderlektionen –, ein funktionierendes interdisziplinäres Lehrerteam, eine kompetente Schulleitung und schliesslich Entlastung (vgl. Kap. 5.4). Dieses Wissen gilt es nun für die Stakeholder des Bildungssystems aufzunehmen und bei Implementationen von schulischen Innovationen einfließen zu lassen. Für die erziehungswissenschaftliche Forschung in diesem Gebiet wäre es gewinnbringend, die Erkenntnisse in kommenden Studien weiter zu ergänzen und damit die integrative Praxis zu erleichtern. Oberstes Ziel der integrativen Schulform ist es, die Lebenschancen möglichst aller Kinder durch Schulerfolg und verwertbarem Abschluss zu erhöhen. Es geht dabei nicht um ‚Chancengleichheit‘, da Gleichheit nie gegeben ist (z.B. jedes Schulhaus ist anders als das andere, unterschiedliche Ressourcenlage und -nutzung etc.), die Lebenschancen werden allerdings „durch den Schulabschluss definiert, [und] über den entscheidet die Leistung und so die Förderung“

(Oelkers, 2010a, S. 4). Bezüglich des langanhaltenden (normativen) Diskurses betont Oelkers: „„No child left behind“ ist ein appellativer Slogan der OECD, keine Handlungsanleitung“ (S. 2). Ich wünsche mir, dass diese Studie einen Beitrag zu einer Handlungsanleitung geben konnte, indem handlungsrelevante Faktoren auf allen drei Ebenen des Bildungssystems für Lehrpersonen herausgearbeitet werden konnten.

Im Rückblick auf die vorliegende Studie lassen sich abschliessend folgende *weiterführende Forschungsfragen* formulieren:

Individuelle vs. kollektive geteilte Einstellungen an Schulen – woran liegt es? Die Vertiefungsanalysen zeigten, dass die KLP der vorliegend untersuchten Schulen schulspezifisch geteilte Einstellungen zeigen, wenn es um die Wünschbarkeit der integrativen Schulform geht – entweder wird die integrative Schulform in der Schule kollektiv gewünscht oder nicht. Geht es jedoch um die Frage nach der Machbarkeit der integrativen Schulform, fehlt dieser schulkollektive Aspekt. Die Einstellung zur Machbarkeit scheint die KLP als Individuen zu tangieren und kein gemeinschaftlich getragenes Merkmal zu sein (vgl. Kap. 4.5). Wieso? Welche Merkmale beeinflussen dieses homogene vs. heterogene Einstellungsmuster an Schulen?

Mittel- und langfristige Schulentwicklungsprozesse – was kommt nach dem politisch implementierten Struktur- und Praxiswechsel? Zusammenfassend lässt sich konkludieren, dass nach dem Struktur- und Praxiswechsel, der aufgrund der Implementation der integrativen Schulform als schulische Innovation stattfand, mittel- und langfristige Schulentwicklungsprozesse folgen müssen, damit die Herausforderungen, welche die Implementation mit sich bringt, in den Einzelschulen gemeistert werden können (vgl. Kap. 5.4). Wie gehen Schulen mittel- und langfristig mit den Herausforderungen um, welche die integrative Schulform mit sich bringt, bzw. welche Schulentwicklungsprozesse folgen nach dem politisch implementierten Struktur- und Praxiswechsel? Welche Schulentwicklungsprozesse erweisen sich als besonders erfolgreich? Wie ‚lernen‘ Schulen ‚weiter‘? Welche Weiterbildungsmaßnahmen sind Erfolg versprechend? Wie verändern sich die Einstellungen der Lehrpersonen zur integrativen Schulform und deren Machbarkeit im Verlaufe der Jahre? Wie schaffen es Schulen, positive kollektiv geteilte Einstellungen im Kollegium zur integrativen Schulform und deren Machbarkeit aufzubauen und aufrechtzuerhalten? Etc. Diese Fragen können nur mittels einer längsschnittlichen Untersuchung beantwortet werden.

Weitere relevante Einflussfaktoren für eine positive Machbarkeitseinschätzung der KLP? Die vorliegende Studie hat zwölf Prädiktoren untersucht, inwiefern sie sich auf die Einstellung der

KLp zu Machbarkeit der integrativen Schulform auswirken (vgl. Kap. 4.4). Aus der Forschungsliteratur lassen sich weitere mögliche Einflussmerkmale ableiten. Welche Faktoren tragen des Weiteren dazu bei, dass Lehrpersonen die integrative Schulform als machbar einschätzen?

Machbarkeitseinstellungen von weiteren schulischen Anspruchsgruppen – wie machbar schätzen sie die integrative Schulform ein? In der vorliegenden Studie stehen die Klassenlehrpersonen und ihre Einstellungen zur Machbarkeit der integrativen Schulform im Fokus des Interesses. Sie sind aber nicht die einzigen involvierten Anspruchsgruppen im Umsetzungsprozess. Wie schätzen weitere Stakeholder (z.B. Schulleitende, Speziallehrpersonen, Eltern, SuS etc.) die Machbarkeit ein? Welche Faktoren sind ihrer Ansicht zentral, damit die integrative Schulform umgesetzt werden kann?

6 VERZEICHNISSE

6.1 Literaturverzeichnis

- Aargauer Zeitung (2013, 10. März). Jeder fünfte Aargauer Lehrer leidet an einem Burnout. Verfügbar unter <http://www.aargauerzeitung.ch/aargau/kanton-aargau/jeder-fuenfte-aargauer-lehrer-leidet-an-einem-burnout-126214002>
- Abdi, H. (2007). Bonferroni and Sidak corrections for multiple comparisons. In N. J. Salkind (Hrsg.), *Encyclopedia of measurement and statistics* (A Sage reference publication, S. 104–108). Thousand Oaks: Sage.
- Abegglen, H., Schwab, S., Hessels & Marco G. P. (2015). Einstellung zur Integration – Ergebnisse aus einer Schweizer Onlinestudie mit Lehrkräften und Studierenden. *Heilpädagogische Forschung*, 41 (4), 184–193. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/289540772_Einstellung_zur_Integration_-_Ergebnisse_aus_einer_Schweizer_Onlinestudie_mit_Lehrkräften_und_Studierenden
- Adelman, N. & Pringle, B. (1995). Education Reform and the Uses of Time. *The Phi Delta Kappan*, 77 (1), 27–29. Verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/pdf/20405480.pdf>
- Aellig, S. & Steppacher, J. (2016). *Schulische Integration. Daten, Fakten und Positionen*, HfH Internationale Hochschule für Heilpädagogik. Verfügbar unter https://www.hfh.ch/fileadmin/files/documents/Dokumente_Expertenwissenonline/Schulische_Integration/HfH-Doku-IS_gesamt_Aellig_Steppacher__002_.pdf
- Ahmed, M., Sharma, U. & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (3), 132–140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Aichholzer, J. (2017). *Einführung in lineare Strukturgleichungsmodelle mit Stata*. Wiesbaden: Springer.
- Ajzen, I. (1985). From Intentions to Actions: A Theory of Planned-Behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.), *Action Control. From Cognition to Behavior* (S. 11–39). Berlin: Springer.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (1993). Attitude Theory and the Attitude-Behavior Relation. In D. Krebs & P. Schmidt (Hrsg.), *New directions in attitude measurement* (S. 41–57). Berlin: Walter de Gruyter.
- Ajzen, I. (2006). *Perceived Behavioral Control*. Verfügbar unter <http://people.umass.edu/ajzen/pbc.html>
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (Hrsg.). (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. London: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Hrsg.), *The handbook of attitudes* (S. 173–221). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Icek_Ajzen/publication/264000974_The_influence_of_attitudes_on_behavior/links/00b7d53c7dea81c846000000.pdf
- Ajzen, I. & Madden, T. J. (1986). Prediction of goal-directed behaviour: attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453–474. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(86\)90045-4](https://doi.org/10.1016/0022-1031(86)90045-4)

- Alahbabi, A. (2009). K-12 Special and general education teachers' attitudes toward the inclusion of students with special needs in general education classes in the United Arab Emirates. *International Journal of Special Education*, 24 (2), 42–54.
- Alghazo, E. M. & Naggar Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31 (31), 94–99. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x>
- Allemann-Ghionda, C. (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven*. Paderborn: Schöningh.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Hrsg.), *A handbook of social psychology* (S. 798–844). Worcester MA: Clark University Press.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. New York: Addison-Wesley.
- Altrichter, H. & Hauser, B. (2007). Umgang mit Heterogenität lernen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (1), 4–11.
- Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotential von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Nationaler Bildungsbericht Österreich, Bd. 2, S. 341–358). Graz: Leykam. Verfügbar unter http://landtagsklub.tirol.spoe.at/mediaarchiv/391/media/Dateien/Berichte/Nationaler_Bildungsbericht_2009_Bd.2.pdf#page=344
- Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2004). Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden* (S. 220–233). Göttingen: Hogrefe.
- Altrichter, H., Wiesinger, S. & Kepler, J. (2005). Implementation von Schulinnovationen - aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. *Journal für Schulentwicklung*, 9 (4), 28–36.
- Amt für Volksschule und Sport, K. G. (Kanton Graubünden, Amt für Volksschule und Sport, Hrsg.). (2013). *Richtlinien Sonderpädagogische Massnahmen*, Kanton Graubünden, Amt für Volksschule und Sport. Verfügbar unter http://www.begabungsfoerderung.ch/pdf/kantone/GR/SG12_Richtlinien_Sonderpaedagogische_Massnahmen_de.pdf
- Anderson, C. J. K., Klassen, R. M. & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia. What Teachers Say They Need and What School Psychologists Can Offer. *School Psychology International*, 28 (2), 131–147. <https://doi.org/10.1177/0143034307078086>
- Andress, H.-J. (2010). Analyse kategorialer Daten. In C. Wolf (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 421–454). Wiesbaden: VS.
- Angelone, D. & Moser, U. (2011). Leistungszuwachs vom Schuleintritt bis zum Ende der Primarstufe. In U. Moser, A. Buff, D. Angelone & J. Hollenweger (Hrsg.), *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse* (S. 14–30). Zürich: Bildungsdirektion.
- Angelone, D. & Moser, I. (2011). Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe I. In U. Moser, A. Buff, D. Angelone & J. Hollenweger (Hrsg.), *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse* (S. 71–82). Zürich: Bildungsdirektion.
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2004). *Sozialpsychologie* (4., aktualisierte Aufl.). München: Pearson.
- Arthur-Kelly, M., Sutherland, D., Lyons, G., Macfarlane, S. & Foreman, P. (2013). Reflections on enhancing pre-service teacher education programmes to support inclusion. *Perspectives*

- from New Zealand and Australia. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (2), 217–233. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778113>
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000a). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16 (2), 277–293. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000b). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20 (2), 191–211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367–389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber Rolf. (2011). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (13. Aufl.). Berlin: Springer.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2000). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (9., überarb. und erweit. Auflage). Berlin: Springer.
- Balboni, G. & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents towards school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 148–159.
- Balmer, T., Zürcher, R. & Hostettler, U. (2012). *Evaluationsbericht. Evaluation der Umsetzung der Integration nach Art. 17 VSG in der Volksschule Burgdorf während der Jahre 2009-2012*, Pädagogische Hochschule Bern. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/281004351_Evaluation_der_Umsetzung_der_Integration_nach_Art_17_VSG_in_der_Volksschule_Burgdorf_waehrend_der_Jahre_2009-2012_Evaluationsbericht_vom_18122012
- Baltes-Götz, B. (2010). *Analyse von Strukturgleichungsmodellen mit Amos 16.0*, Universität Trier. Verfügbar unter <https://www.uni-trier.de/fileadmin/urt/doku/amos/v16/amos16.pdf>
- Banaji, M. R. & Greenwald, A. G. (1995). Implicit gender stereotyping in judgments of fame. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (2), 181–198. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.68.2.181>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barghorn, K. (2010). *Einstellungen und Verhalten von Mitarbeitern in betrieblichen Veränderungsprozessen*. Dissertation. Universität Osnabrück, Osnabrück. Verfügbar unter https://repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-201103088005/1/thesis_barghorn.pdf
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Basler Zeitung (2013, 25. Juli). Behinderte Kinder überfordern die Schule. Verfügbar unter <http://bazonline.ch/basel/stadt/Behinderte-Kinder-ueberfordern-die-Schulen/story/10505965>

- Bassili, J. N. & Brown, R. D. (2005). Implicit and Explizit Attitudes: Research, Challenges, and Theory. In D. Albarracin, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Hrsg.), *The handbook of attitudes* (S. 543–574). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers toward teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 201–219. <https://doi.org/10.1080/13603110600855739>
- Bauer, K.-O. & Kanders, M. (1998). Burnout und Belastung von Lehrkräfte. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 10, S. 201–233). Weinheim: Juventa.
- Baumann, B., Henrich, C. & Studer, M. (2012a). Rahmenbedingungen der unterrichtsbezogenen Kooperation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18 (9), 35–47. Verfügbar unter https://www.hfh.ch/fileadmin/files/documents/Dokumente_FE/A_13_Henrich_szh.pdf
- Baumann, B., Henrich, C. & Studer, M. (2012b). *Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Lehrkräften schulischer Heilpädagogik (IF) und Aspekte guten Unterrichts. Kurzbericht*, HfH Internationale Hochschule für Heilpädagogik. Verfügbar unter <http://edudoc.ch/record/104205/files/zu12079.pdf>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit ; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). Wiesbaden: VS.
- Becker, A. & Lutz, T. (2001). „Wie soll ich alles schaffen, ohne mich selbst zu verlieren?“. Klassenlehrer in der modernen Schule – Erweiterung des Aufgabenfeldes, Stärkung des Selbstverständnisses und Aufbau neuer Kompetenzen. *Schul-Management*, 32, 34–42. Verfügbar unter <http://www.unihildesheim.de/psychologie/kik/downloads/klassenlehrerrolle.pdf>
- Bellin, N. (2009). *Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung. Mehrebenenanalysen zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschulern*. Wiesbaden: VS.
- Bennett, T., Deluca, D. & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64 (1), 115–131. <https://doi.org/10.1177/001440299706400108>
- Ben-Yehuda, S., Leyser, Y. & Last, U. (2010). Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) students in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1), 17–34. <https://doi.org/10.1080/13603110802327339>
- Bereiter, C. (2002). Design Research for Sustained Innovation. *Cognitive Studies, Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society*, 9 (3), 321–327. <https://doi.org/10.11225/jcss.9.321>
- Berner Oberländer (2010, 23. September). Die Lehrer fordern Entlastung bei der Integration der Schüler. Verfügbar unter <http://www.berneroberlaender.ch/region/bern/Die-Lehrer-fordern-Hilfe-bei-der-Integration-der-Schueler/story/30990755>

- Berry, G., Berst, T., Jund, Amber-Starr, Jund, Overton, M., Rondina, A. & Tate, M. (2012). *What are Teachers' Attitudes Towards inclusion in the General Education Classrooms?* Verfügbar unter emurillo.org/Classes/Class2/documents/AttitudesInclusion.doc
- Bierhoff, H.-W. (2006). *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (o.J.a). *Neues Volksschulgesetz: Sekundarstufe. Merkblatt für Eltern*. Verfügbar unter http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulstufen_schulen/schulstufen/sekundar_i/_jcr_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/merkblatt_organisati.spooler.download.1285574101354.pdf/3375_0_merkblattsekfr-eltern.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (o.J.b). *Umsetzung Volksschulgesetz. Merkblatt schulpsychologischer Dienst*. Verfügbar unter http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schule_und_umfeld/gesundheit_praevention/schulpsychologie/_jcr_content/contentPar/downloadlist_1/downloaditems/416_1289819366825.spooler.download.1328018534710.pdf/handreichung_spd.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2006a). *Das Volksschulgesetz in Kürze*. Verfügbar unter https://er-sanghei.ch/sites/default/files/downloads/deepnews_doc_1158825254_1.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2006b). *Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung Blockzeiten*. Verfügbar unter http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/fuehrung_und_organisation/blockzeiten_stundenplaene/_jcr_content/contentPar/downloadlist_0/downloaditems/345_1317116791760.spooler.download.1303385345734.pdf/handreichung_blockzeiten.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2006c). *Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung Zusammenarbeit, Mitwirkung und Partizipation in der Schule*. Verfügbar unter http://www.vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/organisation/elternmitwirkung/beiblaetter_handreichung/wegleitung_mitwirkung.pdf.spooler.download.1392978883579.pdf/wegleitung_mitwirkung.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2007a). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Integrative Förderung (IF)*. Verfügbar unter https://vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/sopaed/publikatione/Ordner%203/03_integrative_foerderung.pdf.spooler.download.1392989403010.pdf/03_integrative_foerderung.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2007b). *Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung Kindergarten*. Verfügbar unter http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulstufen_schulen/schulstufen/kindergarten/_jcr_content/contentPar/downloadlist_0/downloaditems/81_1373275771872.spooler.download.1392029472051.pdf/20120328_vsa_vsg_handreichung_kindergarten.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2007c). *Umsetzung Volksschulgesetz. Tagesstrukturen*. Verfügbar unter http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/fuehrung_und_organisation/tagesstrukturen/materialien_betreuungsangebote/_jcr_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/81_1381928780987.spooler.download.1381925330579.pdf/tagesstrukturen.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2008a). *Umsetzung Volksschulgesetz. Erläuterungen zum neuen Volksschulgesetz und zur neuen Volksschulverordnung*. Verfügbar unter http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulrecht_finanzen/schulrecht/_jcr_content/contentPar/downloadlist_0/downloaditems/210_1285665907578.spooler.download.1392995836766.pdf/vsa_rechtskommentar_ergaenzungen_080827.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2008b). *Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS) (2. geänderte Aufl.)*. Verfügbar unter

http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims/_jcr_content/contentPar/downloadlist_1/downloaditems/751_1289910204702.spooler.download.1391004217588.pdf/quims_handreichung.pdf

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2009). *Rahmenkonzept Integrierte Sonderschulung für die Übergangszeit 2008 - 2010*. Verfügbar unter http://edudoc.ch/record/32565/files/ZH_rahmenkonzept_IS.pdf

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2010a). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Einschulungsklasse* (2. überarb. Aufl.). Verfügbar unter <http://www.vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/sopaed/publikatione/Ordner%203/Einschulungsklasse.pdf.spooler.download.1392989629174.pdf/Einschulungsklasse.pdf>

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2010b). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Kleinklasse* (2. überarb. Aufl.). Verfügbar unter <http://www.vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/sopaed/publikatione/Ordner%203/kleinklasse.pdf.spooler.download.1392989680849.pdf/kleinklasse.pdf>

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2010c). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Kleinklasse. Umsetzung Volksschulgesetz* (2. überarb. Aufl.). Verfügbar unter <http://www.vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/sopaed/publikatione/Ordner%203/kleinklasse.pdf.spooler.download.1392989680849.pdf/kleinklasse.pdf>

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2010d). *Information betreffend sonderpädagogische Massnahmen gemäss VSG und VSM*. Verfügbar unter http://www.bkz.ch/beitrag/487_PDF3_BDInfoVorgehenohne%20Konzept.pdf

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2010e). *Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung geleitete Schulen* (2. Aufl.). Verfügbar unter http://www.bischu.zh.ch/documents/handreichung_geleitete_schule_neuaufgabe_2010-1.aspx

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2011a). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Audiopädagogische Angebote*. Umsetzung Volksschulgesetz (2. überarb. Aufl.). Verfügbar unter http://www.vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/sopaed/publikatione/Ordner%203/09_Audiopaedagogische_Angabote.pdf.spooler.download.1392989570999.pdf/09_Audiopaedagogische_Angabote.pdf

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2011b). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Aufnahmeunterricht und Aufnahmeklasse*. Umsetzung Volksschulgesetz (2. überarb. Aufl.). Verfügbar unter http://www.vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/sopaed/publikatione/Ordner%203/05_DaZ.pdf.spooler.download.1392989438239.pdf/05_DaZ.pdf

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2011c). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Integrative Förderung (IF)* (2. überarb. Aufl.). Verfügbar unter https://vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/sopaed/publikatione/Ordner%203/03_integrative_foerderung.pdf.spooler.download.1392989403010.pdf/03_integrative_foerderung.pdf

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2011d). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Integrative Förderung (IF)*. Umsetzung Volksschulgesetz (2. überarb. Aufl.). Verfügbar unter http://www.vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/sopaed/publikatione/Ordner%203/03_integrative_foerderung.pdf.spooler.download.1392989403010.pdf/03_integrative_foerderung.pdf

- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2011e). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Logopädische Therapie*. Umsetzung Volksschulgesetz (2. überarb. Aufl.). Verfügbar unter http://www.vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/sopaed/publikatione/Ordner%203/06_Logopaedische_Therapie.pdf.spooler.download.1392989513156.pdf/06_Logopaedische_Therapie.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2011f). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Psychomotorische Therapie*. Umsetzung Volksschulgesetz (2. überarb. Aufl.). Verfügbar unter http://www.vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/sopaed/publikatione/Ordner%203/07_Psychomotorik_Therapie.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2011g). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Psychotherapie*. Umsetzung Volksschulgesetz (2. überarb. Aufl.). Verfügbar unter http://www.vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/sopaed/publikatione/Ordner%203/08_Psychotherapie.pdf.spooler.download.1392989559991.pdf/08_Psychotherapie.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2011h). *Handreichung. Integrative und individualisierende Lernförderung* (2. überarb. Aufl.). Verfügbar unter http://www.vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/sopaed/publikatione/handreichung/HR_integrative_lernfoerderung.pdf.spooler.download.1392191775221.pdf/HR_integrative_lernfoerderung.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2011i). *Kurzkommentar zu den Änderungen des Volksschulgesetzes (VSG) vom 16. Mai 2011, die am 1. Januar 2012 in Kraft treten*. Verfügbar unter http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulrecht_finanzen/schulrecht/_jcr_content/contentPar/downloadlist_0/downloaditems/vsg_nderungen_vom_16.spooler.download.1328791369883.pdf/vsg_neue_bestimmungen_ab_2012.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2012a). *Sonderschulung im Kanton Zürich. Grundlagen, Regelungen und Finanzierung der Angebote der Sonderschulung im Kanton Zürich*. Verfügbar unter http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/sonderschulung/_jcr_content/contentPar/downloadlist_0/downloaditems/48_1352908055613.spooler.download.1392196475459.pdf/hr_sonderschulung.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2012b). *Umsetzung Volksschulgesetz. Merkblatt Fachstelle für Schulbeurteilung*. Verfügbar unter http://edudoc.ch/record/17394/files/3599_0_vsa_02_mb-schulbeurteilung_070612.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2014). *Integrierte Sonderschulung im Kanton Zürich. Grundlagen, Regelungen und Finanzierung der integrierten Sonderschulung in der Verantwortung der Sonderschule ISS und der Regelschule ISR*. Verfügbar unter http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/sonderschulung/_jcr_content/contentPar/downloadlist_4/downloaditems/22_1404115524059.spooler.download.1404305259627.pdf/hr_integrierte_sonderschulung.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2015). *Externe Evaluation. Informationen der Fachstelle für Schulbeurteilung*. Verfügbar unter http://www.fsb.zh.ch/internet/bildungsdirektion/fsb/de/schulbeurteilung/formulare_merkblaetter0/allgemein/_jcr_content/contentPar/downloadlist_0/downloaditems/informationsbrosch_r.spooler.download.1448964181846.pdf/2015_11_Info_Brosch%C3%BCre.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2017). *Fokus starke Lernbeziehungen. Lernbeziehungen stärken Schulorganisation vereinfachen*. Verfügbar unter <https://vsa.zh.ch/internet/bil->

dungsdirektion/vsa/de/projekte/fokus_starke_lernbeziehungen/_jcr_content/content-Par/downloadlist_1/downloaditems/250_1399896600513.spooler.download.1500620618386.pdf/informationsbrosch%C3%BCre_fsl.pdf

- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2019). *Weitere Ressourcen. Therapien*. Verfügbar unter https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/personelles/vollzeiteinheitenstellenplan/weitere_vze_ressourcen.html
- Bless, G. (1995, 2002, 2007). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt* (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik, Bd. 18, 3. Aufl.). Bern: P. Haupt.
- Bless, G. (2000). *Schulung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Bericht zum aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion zur Integrationsthematik*. Freiburg, Oktober 2000. Freiburg (Gutachten für den Kanton Zug).
- Bless, G. (2004). Schulische Integration – Kritische Aspekte zu ihrer Realisierung innerhalb der Schweizer Bildungssysteme. In A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Integration. Anspruch und Wirklichkeit* (S. 41–56). Luzern: SZH/SPC-Ed.
- Bless, G. (2016, 20. März). "Immer mehr Kinder werden pathologisiert". *NZZ am Sonntag*, 12, S. 10–11.
- Blömeke, S., Suhl, U. & Döhrmann, M. (2012). Zusammenfügen was zusammengehört. Kompetenzprofile am Ende der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 422–439.
- Blumenfeld, P., Fishman, B. J., Krajcik, J., Marx, R. W. & Soloway, E. (2000). Creating Usable Innovations in Systemic Reform: Scaling Up Technology-Embedded Project-Based Science in Urban Schools. *Educational Psychologist*, 35 (3), 149–164. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3503_2
- Bohl, T. (2013). Charakteristika und Wirksamkeit unterschiedlicher Schulsysteme. In T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg* (Pädagogik, S. 95–110). Weinheim: Beltz.
- Bohl, T. (2014, Februar). *Qualität und Heterogenität*. 5. Tübinger Tagung Schulpädagogik, Tübingen.
- Bohner, G. (2003). Einstellungen. In W. Stroebe, K. Jonas & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (4. Aufl., S. 266–315). Heidelberg: Springer.
- Bohner, G. & Dickel, N. (2011). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review Psychology*, 62, 391–417. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131609>
- Bohner, G. & Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitude change* (Social psychology : a modular course). Hove: Psychology Press.
- Bohner, G. & Wänke, M. (2006). Einstellungsänderung. In H. W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 3, S. 415–422). Göttingen: Hogrefe.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167–184.
- Boomsma, A. & Hoogland, J. J. (2001). *The Robustness of LISREL Modeling Revisited*. Verfügbar unter <http://www.gmw.rug.nl/~boomsma/ssi.pdf>
- Bormann, I. (2011). *Zwischenräume der Veränderung. Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung*. Wiesbaden: VS.
- Bortz, J. (1999). *Statistik. Für Sozialwissenschaftler* (Springer-Lehrbuch, 5., vollständig überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.

- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (1), 60–79. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464>
- Bosse, S., Henke, T., Jäntschi, C., Lambrecht, J., Maaz, K., Vock, M. et al. (2016). Zum Zusammenhang von Einstellung und Selbstwirksamkeit von inklusiv arbeitenden Grundschullehrkräften. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Riegler, R. Schmidt & S. Reinhold (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (Jahrbuch Grundschulforschung, Band 20, S. 99–104). Wiesbaden: Springer.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (4), 279–299. Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2014/10019/pdf/ESP_2014_4_Bosse_Spoerer_Erfassung_der_Einstellung_und_der_Selbstwirksamkeit.pdf
- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B. & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18 (3), 34–64. <https://doi.org/10.1177/0013161X82018003004>
- Bowman, I. (1986). Teacher training and the integration of handicapped pupils. Some findings from a fourteen nation UNESCO study. *European Journal of Special Needs Education*, 1 (1), 29–38. <https://doi.org/10.1080/0885625860010105>
- Braun-Thürmann, H. (2005). *Innovation* (Einsichten). Bielefeld: Transcript.
- Breckler, S. J. (1984). Empirical Validation of Affect, Behavior, and Cognition as Distinct Components of Attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (6), 1191–1205. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/16669521_Empirical_validation_of_affect_behavior_and_cognition_as_distinct_components_of_attitude_Journal_of_Personality_and_Social_Psychology_47_1191-1205
- Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. New York: Academic Press.
- Brehm, J. W. (1972). *Responses to loss of freedom. A theory of psychological reactance*. Morristown: General Learning Press.
- Brosius, F. (2011). *SPSS 19*: Hühlig Jehle Rehm.
- Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N. & Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional Children*, 72 (2), 169–185. <https://doi.org/10.1177/001440290607200203>
- Brügelmann, H. (2001, September). *Heterogenität Integration Differenzierung. Befunde der Forschung - Perspektiven der Pädagogik*. Einführungsvortrag zur Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe in der DGfE, Halle-Wittenberg.
- Brügelmann, H. (2002). Heterogenität, Integration, Differenzierung: Empirische Befunde - pädagogische Perspektiven. In F. Heinzel & A. Prengel (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (S. 31–41). Opladen: Leske und Budrich.
- Budde, J. (2011). Heterogenität und Homogenität aus der Perspektive von Lehrkräften. In D. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten - neue Hemmnisse* (S. 111–127). Wiesbaden: VS.
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 522–540.

- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M. & Scheer, S. (1999). A Survey of General and Special Education Teachers Perceptions and Inservice Needs concerning Inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46 (2), 143–156. <https://doi.org/10.1080/103491299100597>
- Bühl, A. (2010). *PASW 18 Einführung in die moderne Datenanalyse* (12. aktual. Aufl.). München: Pearson.
- Bühl, A. (2014). *SPSS 22. Einführung in die moderne Datenanalyse* (14. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (2002). *Erweiterte Datenanalyse mit SPSS. Statistik und Data Mining*. Wiesbaden: Westdt. Verl.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (2005). *SPSS 12. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows* (Scientific tools, Bd. 7117, 9. Aufl.). München: Pearson.
- Bühner, M. & Küchenhoff, H. (2008). *Lineare Strukturgleichungsmodelle (LISREL) Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA)*. Seminarunterlagen WS 2008/09, Ludwig-Maximilians-Universität München. Verfügbar unter http://www.statistik.lmu.de/~helmut/seminar_0809/H4.pdf
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson Studium.
- Buholzer, A. & Joller-Graf, K. (2011). Integration und Inklusion an Schweizer Schulen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, 40–44.
- Buholzer, A. & Kummer Wyss, A. (2010). Zur Einführung: Reaktionen auf Heterogenität in Schule und Unterricht. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich - alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 78–86). Zug: Klett und Balmer.
- Bundesamt für Statistik. (2017a). *Obligatorische Schule*. Verfügbar unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule.html>
- Bundesamt für Statistik (29.11.2017b). *Aktuelle Zahlen zu Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Bildungsbedarf in der Schweiz* (E-Mail).
- Burke, K. & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward Inclusion: Knowledge vs. Experience. *Education*, 125 (2), 163–172.
- Cagran, B. & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37 (2), 171–195. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506319>
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 709–725). New York: Macmillan.
- Cara, A. & Strain, P. S. (1978). A review of educators' attitudes toward handicapped children and the concept of mainstreaming. *Psychology in the Schools*, 15 (3), 390–396.
- Center, Y. & Ward, J. (1987). Teachers' Attitudes Towards the Integration of Disabled Children into Regular Schools. *The Exceptional Child*, 34 (1), 41–56. <https://doi.org/10.1080/0156655870340105>
- Chaiken, S. (1987). The heuristic model of persuasion. In M. P. Zanna, J. M. Olson & C. P. Herman (Hrsg.), *Social influence* (5. Aufl., S. 3–39). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Chazan, M. (1994). The attitudes of mainstream teachers towards pupils with emotional and behavioural difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 9 (3), 261–274. <https://doi.org/10.1080/0885625940090304>
- Chen, S. & Chaiken, S. (1999). The heuristic-systematic model in its broader context. In S. Chaiken & Y. Trope (Hrsg.), *Dual-process theories in social psychology* (S. 73–96). New York: Guilford Press.
- Cloerkes, G. (1985). *Einstellung und Verhalten gegenüber Behinderten. E. krit. Bestandsaufnahme d. Ergebnisse internat. Forschung; mit 5 Tab* (3., erw. Aufl.). Berlin: Marhold.
- Clough, P. & Lindsay, G. (1991). *Integration and the Support Service: Changing Roles in Special Education*. Windsor: NFER-Nelson.
- Coates, R. D. (1989). The Regular Education Initiative and Opinions of Regular Classroom Teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (9), 532–536. <https://doi.org/10.1177/002221948902200902>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale: L. Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Colber, C. D. (2010). *To include or not to include. A study of teachers' attitudes toward inclusive Classrooms*. Dissertation. Capella University, Minneapolis. Verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=ED523803>
- Cole, C. M., Waldron, N. & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42 (2), 136–144. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2004\)42<136:APOSAL>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2004)42<136:APOSAL>2.0.CO;2)
- Coleman, M. C. & Giliam, J. E. (1983). Disturbing Behaviors in the Classroom: a Survey of Teacher Attitudes. *The Journal of Special Education*, 17 (2), 121–129. <https://doi.org/10.1177/002246698301700203>
- Conrey, F. R. & Smith, E. R. (2007). Attitude representation: attitudes as patterns in a distributed, connectionist representational system. *Social Cognition*, 25 (5), 718–735. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.718>
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34 (4), 203–213. <https://doi.org/10.1177/002246690103400403>
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L. & Landrum, T. J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67, 115–135. unter <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001440290006700108>
- Cook, B. G., Semmel, M. I. & Gerber, M. M. (1999). Attitudes of Principals and Special Education Teachers Toward the Inclusion of Students with Mild Disabilities. *Remedial and Special Education*, 20 (4), 199–207. <https://doi.org/10.1177/074193259902000403>
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 20, 199–207. <https://doi.org/10.1177/074193259801900605>
- Criblez, L., Müller, B. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2011). *Die Volksschule - zwischen Innovationsdruck und Reformkritik* (NZZ Libro). Zürich: Neue Zürcher Zeitung.
- Curtis, C. K. (1985). Education students' attitudes toward disabled persons and mainstreaming. *Alberta Journal of Educational Research*, 31 (4), 288–305.

- Czerwanski, A. (2000). *Private Stiftungen und staatliche Schulen. Schulentwicklung durch nicht-staatliche Förderprogramme?* (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 23). Opladen: Leske und Budrich.
- D'Alessio, S., Donnelly, V. & Watkins, A. (2010). Inclusive education across Europe: the move in thinking from integration for inclusion. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (5), 109–126. Verfügbar unter <http://revistadepsicologiayeducacion.es/index.php/volumenes/send/23-revista-numero-5-ao-2010/100-revistaparte10watkins.html>
- Dalin, P. (1986). *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- D'Alonzo, B. J., Giordano, G. & Vanleeuwen, D. M. (1998). Perceptions by Teachers About the Benefits and Liabilities of Inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 42 (1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/10459889809603162>
- Dar, Y. & Resh, N. (1986). Classroom Intellectual Composition and Academic Achievement. *American Educational Research Journal*, 23 (3), 357–374. <https://doi.org/10.3102/00028312023003357>
- DeBettencourt, L. U. (1999). General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies. Implications for training. *Remedial and Special Education*, 20 (1), 27–35. <https://doi.org/10.1177/074193259902000104>
- DeBoer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusiv education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331–353. Verfügbar unter <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13603110903030089>
- DeBoer, A., Pijl, S. J., Post, W. & Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies*, 38 (4), 433–448.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238. unter https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1993_DeciRyan_DieSelbstbestimmungstheorieder-Motivation-German.pdf
- Dedering, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Springer.
- Demeris, H., Childs, R. A. & Jordan, A. (2007). The influence of students with special needs included in grade-3-classrooms on the large-scale achievement scores of students without special needs. *Canadian Journal of Education*, 30 (3), 609–627. Verfügbar unter http://www.jstor.org/stable/pdf/20466655.pdf?_=1464332206743
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S. & Birman, B. F. (2002). Effects of Professional Development on Teachers' Instruction. Results from a Three-year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (2), 81–112. <https://doi.org/10.3102/01623737024002081>
- Desimone, L. (2002). How Can Comprehensive School Reform Models Be Successfully Implemented. *Review of Educational Research*, 72 (3), 433–479. <https://doi.org/10.3102/00346543072003433>
- Desombre, C., Lamotte, M. & Jury, M. (2018). French teachers' general attitude toward inclusion. The indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 23, 1–13. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219>

- Deutsche Gesellschaft für Psychologie. (2016). *Richtlinien zur Manuskriptgestaltung* (4., überarb. u. erweit. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Dickens-Smith, M. (1995). *The effect of inclusion training on teacher attitude towards inclusion*. ERIC Document Reproduction Service No. 332 802. Verfügbar unter <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381486.pdf>
- Ditton, H. (1998). *Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des Hierarchisch Linearen Modells*. Weinheim: Juventa.
- Dlugosch, A. (2014). ... "weil es eben jeden treffen kann". Einstellungen und Kompetenzen von Junglehrerinnen und Junglehrern für die Umsetzung inklusiver Bildung – ein Vergleich von zehn Fallstudien aus Oberösterreich und Vorarlberg. *Erziehung und Unterricht*, 164 (3-4), 236–245.
- Dolic, D. (2004). *Statistik mit R. Einführung für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler*. München: Oldenbourg.
- Donohue, D. K. & Bornman, J. (2015). South African Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Learners with Different Abilities in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62 (1), 42–59. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.985638>
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. & Baumberger Bernard. (2012). Integration oder Separation von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und/oder Verhaltensauffälligkeiten. Welche Konsequenzen hat dies für die Lehrpersonen? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (3), 328–348.
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22, 193–206. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.193>
- DUDEN. (1990). *Das Fremdwörterbuch. Notwendig für das Verstehen und den Gebrauch fremder Wörter* (5., neu bearb. u. erweit. Aufl.). Mannheim: Duden.
- Duffy, G. G. & Anderson, L. (1984). Editorial Comment: Guest Commentary Teachers' Theoretical Orientations and the Real Classroom. *Reading Psychology*, 5 (1-2), 97–104. <https://doi.org/10.1080/0270271840050112>
- Dumke, D. (1991). *Integrativer Unterricht. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nicht-behinderten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dumke, D. & Eberl, D. (2002). Bereitschaft von Grundschullehrern zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 71–83.
- Dumke, D., Krieger, G. & Schäfer, G. (1989). *Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dumke, D. & Schäfer, G. (1993). *Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen. Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dupoux, E., Hammond, H., Ingalls, L. & Wolman, C. (2006). Teachers' attitudes toward students with disabilities in Haiti. *International Journal of Special Education*, 21 (3), 1–14. Verfügbar unter <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ843614.pdf>
- Dwyer, D. C. (1985). Understanding the Principal's Contribution to Instruction. *Peabody Journal of Education*, 63 (1), 3–18. Verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/pdf/1492627.pdf?acceptTC=true>

- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels & P. Garner (Hrsg.), *Inclusive Education* (The World yearbook of education, S. 36–53). London: Kogan Page.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (2007). The Advantages of an Inclusive Definition of Attitude. *Social Cognition*, 25 (5), 582–602. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.582>
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1998). Attitude Structure and Function. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Hrsg.), *The handbook of social psychology* (4. Aufl., S. 269–322). Boston: McGraw-Hill.
- Eberl, D. (2000). *Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern in der Beurteilung von Schulleitern und Lehrern. Eine Untersuchung an Grund- und Sonderschulen in Nordrhein-Westfalen* (Psychologie und Medizin, Bd. 6). Witterschlick: Wehle.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Eckert, M., Ebert, D. & Sieland, B. (2013). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulation als Aufgabe und Ziel für Lehrkräfte und Schüler. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollständig überarb. Aufl., S. 193–211). Wiesbaden: Springer.
- Eckes, T. & Six, B. (1994). Fakten und Fiktionen in der Einstellungs-Verhaltens-Forschung: Eine Meta-Analyse. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 25 (4), 253–271.
- Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter* (Bd. 33, 1. Aufl.). Bern: Haupt.
- Eckstein, B., Reusser, K., Stebler, R. & Mandel, D. (2013). Umsetzung der integrativen Volksschule – Was Lehrpersonen optimistisch macht: Eine Analyse der Überzeugungen von Klassenlehrpersonen im Kanton Zürich. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35 (1), 91–112.
- EDK. (2002). Behindertengleichstellungsgesetz. BehiG. Verfügbar unter <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20002658/201307010000/151.3.pdf>
- EDK. (2007a). *Einheitliche Terminologie für den Bereich der Sonderpädagogik*, EDK. Verfügbar unter http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/terminologie_d.pdf
- EDK. (2007b). *Qualitätsstandards der Kantone zur Anerkennung*, EDK. Verfügbar unter http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/qualit_standards_d.pdf
- EDK. (2007c). Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik. Sonderpädagogik-Konkordat. Verfügbar unter http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf
- EDK. (2013). Fokus Kantonalisierung der Sonderschulung. Zuständigkeiten und Instrumente: eine Übersicht. *éducation*, 1. Verfügbar unter http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/auszug_education_12013_d.pdf
- EDK. (2014a). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat) vom 25. Oktober 2007: Stand kantonale Beitrittsverfahren*. Verfügbar unter http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/liste_rat_df.pdf

- EDK. (2014b). *Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV). Instrument des Sonderpädagogik-Konkordats als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen*. Handreichung, EDK. Verfügbar unter http://edudoc.ch/record/115392/files/SAV_d_web.pdf
- Educa.ch. (2015). *Ergebnisse. PISA 2000 / 2003 / 2006 / 2009 / 2012*. Durchschnittswerte der Schweiz und der OECD-Länder in den drei Kompetenzbereichen. Verfügbar unter <https://pisa.educa.ch/de/ergebnisse-0>
- Eichfeld, C. & Algermissen, P. (2016). Aber nicht in Sachsen...? Synopse von Studien zu Einstellungen sächsischer Grundschullehrkräfte zu inklusivem Unterricht. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Riegler, R. Schmidt & S. Reinhold (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (Jahrbuch Grundschulforschung, Band 20, S. 67–72). Wiesbaden: Springer.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2011). *Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch mit Online-Materialien* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Elhoweris, H. & Alsheikh, N. (2006). Teachers' Attitudes toward Inclusion. *International Journal of Special Education*, 21 (1), 115–118.
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes. Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Emam, M. M. & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt. The role of experience and self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 976–985. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.331>
- Engel, U. (1998). *Einführung in die Mehrebenenanalyse. Grundlagen, Auswertungsverfahren und praktische Beispiele*. Opladen: Westdt. Verl.
- Ernest, P. (1989). The Knowledge, Beliefs and Attitudes of the Mathematics Teacher: a model. *Journal of Education for Teaching*, 15 (1), 13–33. <https://doi.org/10.1080/0260747890150102>
- Ernst, C. & Rogers, M. R. (2009). Development of the Inclusion Attitude Scale for High School Teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25 (3), 305–322. <https://doi.org/10.1080/15377900802487235>
- Evans, R. (2001). *The human side of school change. Reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Everington, C., Stevens, B. & Winters, V.R. (1999). Teachers' attitudes, felt competence, and need of support for implementation of inclusive educational programs. *Psychological Reports*, 85 (1), 331–338. <https://doi.org/10.2466/pr0.1999.85.1.331>
- Fahrmeir, L. (2011). *Statistik. Der Weg zur Datenanalyse* (Springer-Lehrbuch, 7. Aufl.). Berlin: Springer.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38 (1), 47–65. <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2), 153–162. <https://doi.org/10.1080/136031100284867>
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Huteson, G. & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (2), 131–145. <https://doi.org/10.1080/08856250701267808>
- Faulstich-Wieland, H. (2014). Dankesrede für den Ernst-Christian-Trapp-Preis. *Erziehungswissenschaft*, 25 (1), 31–36. <https://doi.org/10.3224/ezw.v25i1.19135>

- Fazio, R. H. (1986). How do attitudes guide behavior? In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Hrsg.), *Handbook of motivation and cognition* (S. 204–243). New York: Guilford Press.
- Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behaviour: The MODE model as an integrative framework. In M. P. Zanna (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (Advances in experimental social psychology, Bd. 23, S. 75–109). San Diego: Academic Press. Verfügbar unter http://ac.els-cdn.com/S0065260108603184/1-s2.0-S0065260108603184-main.pdf?_tid=230c143c-2fea-11e7-a109-00000aacb35e&acdnat=1493807011_89fdf5a5302bc80d398f3a1a506c416a
- Fazio, R. H. (1995). Attitudes as object-evaluation associations: Determinants, consequences and correlates of attitude accessibility. In R. E. Petty & J. A. Krosnick (Hrsg.), *Attitude strength. Antecedents and consequences* (S. 247–283). Hillsdale: Erlbaum.
- Fazio, R. H. (2007). Attitudes as Object-Evaluation Associations of Varying Strength. *Social Cognition*, 25 (5), 603–637. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.603>
- Felbrich, A., Schmotz, C. & Kaiser, G. (2010). Überzeugungen angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich* (S. 295–325). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2008a). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS.
- Fend, H. (2008b). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20 (1), 3–56. <https://doi.org/10.3102/0091732X020001003>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Feuser, G. (2005). Schulische Integration - quo vadis? In R. Grubich (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration* (S. 325–349). Aspasch: Innsalzburg.
- Feyerer, E. (1998). *Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I* (Bd. 21). Innsbruck: Studien-Verl.
- Feyerer, E. (2011). Inklusion meint mehr als Integration. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, 9–18.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS. (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (Introducing statistical methods, 3. Aufl.). Los Angeles: Sage.
- Fishbein, M. (1963). An investigation of the relationships between beliefs about an object and the attitude toward that object. *Human Relations*, 16 (3), 233–239. <https://doi.org/10.1177/001872676301600302>
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior. An Introduction to Theory and Research*. Addison-Wesley: Reading.
- Fishbein, M. & Raven, B. H. (1962). The AB scales. An operational definition of belief and attitude. *Human Relations*, 15 (1), 35–44. <https://doi.org/10.1177/001872676201500104>
- Forlin, C. (2001). Inclusion. Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43 (3), 235–245. <https://doi.org/10.1080/00131880110081017>
- Forlin, C., Douglas, G. & Hattie, J. (1996). Inclusive practices. How accepting are teachers? 119–33. *International Journal of Disability Development and Education*, 43 (2), 119–133. <https://doi.org/10.1080/0156655960430203>

- Forlin, C., Tait, L., Carroll, A. & Jobling, A. (1999). Teacher education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, 15 (2), 107–225. Verfügbar unter https://e-prints.usq.edu.au/13977/2/Forlin_Tait_Carroll_Jobling_QJER_v15n2_PV.pdf
- Forneck, H. J. & Schriever, F. (2010). *Die individualisierte Profession. Untersuchung der Lehrer/-innenarbeitszeit und -belastung im Kanton Zürich*, Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Forsa. (2017). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung*. Auswertung Nordrhein-Westfalen, Forsa. Verfügbar unter https://www.vbe-nrw.de/downloads/Andere%20Formate/2017_05_22_forsa_Inklusion_Text_NRW.pdf
- Fraser, B. J., Walbert, H. J., Welchs, W. W. & Hattie, J. A. (1987). Syntheses of Educational Productivity Research. *International Journal of Educational Research*, 11 (2), 147–252. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(87\)90035-8](https://doi.org/10.1016/0883-0355(87)90035-8)
- Freeman, S. F. N. & Alkin, M. C. (2000). Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*, 21 (1), 3–26. <https://doi.org/10.1177/074193250002100102>
- Frein, T., Möller, G., Petermann, A. & Wilpricht, M. (2007). Was sind eigentlich Pfadmodelle? Wirkungszusammenhänge aufdecken und Abhängigkeiten identifizieren. *Schul/Verwaltung Nordrhein-Westfalen*, 10, 286–287. Verfügbar unter http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Sonstige-Statistiken/Empirische-Seite/2007_10.pdf
- Frizzell, A. (2018). *The Inclusive Classroom: Perceptions of General and Special Educators' Preparedness to Meet the Needs of Students with Disabilities*. Dissertation. East Tennessee State University, Tennessee. Verfügbar unter <https://dc.etsu.edu/etd/3370>
- Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *Journal of Special Needs Education*, 22 (1), 15–30. Verfügbar unter <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250601082224>
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Toronto: OISE.
- Fullan, M. (1983). Implementation und Evaluation von Curricula: USA und Kanada. In U. Hameyer, K. Frey & H. Haft (Hrsg.), *Handbuch der Curriculumforschung* (S. 489–499). Weinheim: Beltz.
- Fullan, M. & Pomfret, A. (1977). Research on Curriculum and Instruction Implementation. *Review of Educational Research*, 47 (2), 335–397. <https://doi.org/10.3102/00346543047002335>
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. M. (1991). *The new meaning of educational change* (2. Aufl.). New York: Teachers College.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College.
- Fullan, M. G. (1994). Implementation of innovations. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Hrsg.), *The international encyclopedia of education* (2. Aufl., S. 2839–2847). Oxford: Pergamon.
- Fullan, M. G. (2002). Principals as Leaders in a Culture of Change. *Educational Leadership, Special Issue*, 1–15. Verfügbar unter <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396053050.pdf>
- Gaad, E. & Khan, L. (2007). Primary Mainstream Teachers' Attitudes Towards Inclusion of Students with Special Educational Needs in the private Sector: A Perspective from Dubai. *International Journal of Special Education*, 22 (2), 95–109.

- Garson, G. D. (2012). *Variance Components Analysis*. Asheboro: Statistical Associates Publishers.
- Garvar-Pinhas, A. & Schmelkin, L. (1989). 'Administrators and teachers' attitudes towards mainstreaming. *Remedial and Special Education*, 10 (4), 38–43. <https://doi.org/10.1177/074193258901000407>
- Gebauer, M. M., McElvany, N. & Klukas, S. (2013). Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen im Unterricht. In N. McElvany, M. M. Gebauer, W. Bos & H.-G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 17. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 191–216). Weinheim: Beltz.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. et al. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 275–290.
- Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K. & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41, 228–256. Verfügbar unter <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/09578230310474403>
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Gersten, R., Walker, H. & Darch, C. (1988). Relationships between teachers' effectiveness and their tolerance for handicapped students. *Exceptional Children*, 54 (5), 433–438. <https://doi.org/10.1177/001440298805400506>
- Gesetz (1832). Gesetz über die Organisation des gesamten Unterrichtswesens im Canton Zürich. Erste Abtheilung: Organisation der Volksschulen. In Gesetze (Hrsg.), *Offizielle Sammlung der seit Annahme der Verfassung vom Jahre 1831 erlassenen Gesetze, Beschlüsse und Verordnungen des Eidgenössischen Standes Zürich* (S. 313–341). Zürich: Bey Friedrich Schulthess.
- Gignac, G. E. & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102, 74–78. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069>
- Gillwald, K. (2000). *Konzepte sozialer Innovation*. Berlin: WZB.
- Ginnold, A. (2009). Übergänge von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus Sonder- und Integrationsschulen in Ausbildung und Erwerbsleben. *inklusion-online*, 1. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/173/173E-Mail>
- Glaubmann, R. & Lifshitz, H. (2001). Ultra-orthodox Jewish teachers' self-efficacy and willingness for inclusion of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 16 (3), 207–123. <https://doi.org/10.1080/08856250110074373>
- Goldenbaum, A. (2012). *Innovationsmanagement in Schulen. Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms*. Wiesbaden: VS.
- Goldenbaum, A. (2013). Implementation von Schulinnovationen. In M. Rürup, Bormann & Inka (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 149–171). Wiesbaden: Springer.
- Gollwitzer, P. M. (1993). Goal achievement: The role of intentions. In W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *European Review of Social Psychology* (4. Aufl., S. 141–185). Chichester: Wiley. Verfügbar unter http://www.psych.nyu.edu/gollwitzer/93_Gollwitzer_Goal_Achievement_neu1.pdf

- Goodman, R. L. & Burton, D. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools. Teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15 (3), 223–237. <https://doi.org/10.1080/13632752.2010.497662>
- Gordon, T. R. (2013). *Attitudes Regarding Inclusion Among General Education Teachers at the Elementary Level*. Dissertation. Walden University, Minneapolis.
- Göthlich, S. E. (2007). Zum Umgang mit fehlenden Daten in grosszahligen empirischen Erhebungen. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter & J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (2. Aufl., S. 119–134). Wiesbaden: Gabler.
- Götz, J., Hauenschild, K., Greve, W., Hellmers & Sabine (2015). Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zur inklusiven Grundschule. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (Bd. 18, S. 34–39). Wiesbaden: Springer. unter https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-06955-1_4.pdf
- Graham, J. W. (2009). Missing Data Analysis: Making It Work in the RealWorld. *Annual review of psychology*, 60, 549–576. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085530>
- Grammes, T. (1989). Reform. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe. Jugend bis Zeugnis* (Bd. 2, S. 1296–1302). Reinbek: Rowohlt.
- Gräsel, C. (2008). Die Verbreitung von Innovationen im Bildungssystem. Einführung. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 201–205). Münster: Waxmann.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (1), 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (3), 196–214.
- Graumann, C. F. & Willig, R. (1983). Wert, Wertung, Werthaltung. In H. Thomae (Hrsg.), *Theorien und Formen der Motivation* (S. 312–369). Göttingen: Hogrefe.
- Graumann, O. (2002). *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Green, B. L. (2017). *Teachers' Attitudes towards Inclusive Classrooms*. Dissertation. Walden University, Minnesota. Verfügbar unter <http://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4548&context=dissertations>
- Greenwald, A. G. (1968). Cognitive learning, cognitive response to persuasion, and attitude change. In A. G. Greenwald, T. C. Brock & T. M. Ostrom (Hrsg.), *Psychological foundations of attitudes* (S. 147–170). New York: Academic Press.
- Grob, U. (2013). *Multiple lineare Regression. Unveröff. Skript zu Statistik II, BA Erziehungswissenschaft, Modul B KM2B (Folien vom 19./26. April)*. Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich, Zürich.
- Gröhlich, C., Scharenberg, K. & Bos, W. (2009). Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? *Journal für Bildungsforschung Online*, 1 (1), 86–105. Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4557/pdf/JERO_2009_1_Groehlich_et_al_Wirkt_sich_Leistungsheterogenitaet_S86_D_A.pdf
- Grunder, H.-U. (2009). Einführung in das Thema. In H.-U. Grunder & A. Gut (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule* (S. 14–23). Baltmannsweiler: Schneider.

- Gschwendner, T., Hofmann, W. & Schmitt, M. (2006). Moderatoren der Konsistenz implizit und explizit erfasster Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale. *Psychologische Rundschau*, 57 (1), 13–33. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.57.1.13>
- Gudjons, H. (1988). Klassenlehrer. Die Wiederentdeckung einer pädagogischen Aufgabe. *Pädagogik*, 40 (9), 8–14.
- Güttler, P. O. (2003). *Sozialpsychologie* (4., durchges. u. unwesentl. erw. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Gygax, L. (2003). *Einführung in die statistische Denkweise: Was ist, was macht ein statistischer Test?* Verfügbar unter <http://www.lorenzgygax.ch/documents/introEtho.pdf>
- Haddock, G. & Maio, G. R. (2007). Einstellungen: Inhalt, Struktur und Funktionen. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (5. Aufl., S. 187–223). Heidelberg: Springer.
- Haddock, G. & Maio, G. R. (2014). Einstellungen. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (6., vollst. überarb. Aufl., S. 198–230). Heidelberg: Springer.
- Häder, M. (1996). Linear, zyklisch oder okkasional? Ein Indikator zur Ermittlung der individuell präferierten Form des Zeitbewußtseins. *ZUMA-Nachrichten*, 39, 17–44.
- Haeblerlin, U. (1991). Die Integration von leistungsschwachen Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (2), 167–189.
- Haeblerlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik, Bd. 9, 4. Aufl.). Bern: Haupt.
- Hall, G. E. (1988). The Principal as Leader of the Change Facilitating Team. *Journal of Research and Development in Education*, 22 (1), 49–59.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (1987). *Change in schools. Facilitating the process*. Albany: State University of New York Press.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2006). *Implementing change. Patterns, principles, and potholes* (2 ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Hammann, E.-M. (2009). *Dezentrale Leadership. Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen von unternehmerischem Führungsverhalten in Tochtergesellschaften diversifizierter Unternehmen*. Wiesbaden: Gabler.
- Hammond, H. & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes towards inclusion. Survey results from elementary school teachers in three south-western rural school districts. *Rural and Special Education Quarterly*, 22 (2), 24–30. <https://doi.org/10.1177/875687050302200204>
- Hannah, M. E. & Pliner, S. (1983). Teacher attitudes toward handicapped children: A review and syntheses. *School Psychology Review*, 12 (1), 12–25.
- Harker, R. & Tymms, P. (2004). The Effects of Student Composition on School Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 177–199. <https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.177.30432>
- Hartig, J., Jude, N. & Wagner, W. (2008). Methodische Grundlagen der Messung und Erklärung sprachlicher Kompetenzen. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 34–54). Weinheim: Beltz.
- Hartinger, A., Grittner, F., Lang, E. & Rehle, C. (2010). Ein Vergleich der Einstellung zu Heterogenität von Lehrkräften in jahrgangsdurchmischten und jahrgangshomogenen Lerngruppen. In K.-H. Arnold, K. Hauenschild, B. Schmidt & B. Ziegenmayer (Hrsg.), *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik* (S. 77–80). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Harvey, D. H. P. (1992). Integration in Victoria: Teachers' attitudes after six years of a no-choice-policy. *International Journal of Disability, Development and Education*, 39 (1), 33–45. Verfügbar unter <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0156655920390105>
- Harvey, D. H. P. (1985). Mainstreaming. Teachers' Attitudes when they have no choice about the matter. *The Exceptional Child*, 32 (3), 163–173. <https://doi.org/10.1080/0156655850320304>
- Hascher, T. (2010). Integration in der Schule – ein Forschungseinblick. *profi-L*, 3, 4–6.
- Hastings, R. P., Hewes, A., Lock, S. & Witting, A. (1996). Do Special Educational Needs courses have any impact on student teachers' perceptions of children with severe learning difficulties? *British Journal of Special Education*, 23 (3), 139–144. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1996.tb00965.x>
- Haugtvedt, C. P. & Petty, R. E. (1992). Personality and persuasion: Need for cognition moderates the persistence and resistance of attitude changes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (2), 308–319. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.2.308>
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (Hrsg.). (2010). *Motivation und Handeln* (4., überarb. u. erw. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Heflin, L. J. & Bullock, L. M. (1991). Inclusion of students with emotional/behavioural disorders. A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 43 (3), 103–111. Verfügbar unter <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10459889909603310>
- Hegarty, S. (1993). Reviewing the literature on integration. *European Journal of Special Needs Education*, 8 (3), 194–200. <https://doi.org/10.1080/0885625930080302>
- Heiman, T. (2001). Inclusive schooling – Middle school teachers' perceptions. *School Psychology International*, 22 (4), 451–462. <https://doi.org/10.1177/0143034301224005>
- Heinzel, F. (2008). Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (1. Aufl., S. 133–138). Wiesbaden: VS.
- Heinzel, F. & Prengel, A. (2012). Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, 3, 1–6. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39/39>
- Helfferich, C. (2005). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (3), 227–240. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0102-z>
- Hellmich, F. & Görel, G. (2016). Erfahrungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf inklusiven Unterricht bei Grundschullehrkräften. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Riegler, R. Schmidt & S. Reinhold (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (Jahrbuch Grundschulforschung, Band 20, S. 81–86). Wiesbaden: Springer.
- Hellmich, F., Görel, G. & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule - Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 67–85. Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11855/pdf/ESP_2016_1_Hellmich_ua_Einstellungen_und_Motivation.pdf
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Helmken, K. (2008). *Individuelle Werthaltungen Jugendlicher. Erfassung der Wichtigkeit und Reflexion von Werten in der frühen und mittleren Adoleszenz*. Universität Bremen, Bremen. Verfügbar unter <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/O6AR7CTDN4BGM3JTUN2MANOEAVRKETRI/full/1.pdf>
- Henrich, C., Baumann, B. & Studer, M. (2012). Ausgestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18 (9), 35–41. Verfügbar unter https://www.hfh.ch/fileadmin/files/documents/Dokumente_FE/A_13_Henrich_szh.pdf
- Herbart, J.-F. (1843). *J. F. Herbart's kleinere philosophische Schriften und Abhandlungen nebst dessen wissenschaftlichem Nachlasse* (Bd. 3). Leipzig: F. A. Brockhaus.
- Herek, G. M. (1986). The Instrumentality of Attitudes. Toward a Neofunctional Theory. *Journal of Social Issues*, 42 (2), 99–114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1986.tb00227.x>
- Hettiarachchi, S. & Das, A. (2014). Perceptions of 'inclusion' and perceived preparedness among school teachers in Sri Lanka. *Teaching and Teacher Education*, 43, 143–153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.003>
- Hetzner, R. (1988). Schulleistungen der Schüler in Integrationsklassen. In Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.), *Das Fläming-Modell. Gemeinsamer Unterricht für Behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule* (S. 251–254). Weinheim: Beltz.
- Heyer, P., Preuss-Lausitz, U. & Sack, L. (2003). Heterogenität aus der Sicht der Schulforschung. In P. Heyer, L. Sack & U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Länger gemeinsam lernen. Positionen - Forschungsergebnisse - Beispiele* (Die blaue Reihe der GGG, Bd. 55, S. 56–59). Frankfurt am Main: Grundschulverb., Arbeitskreis Grundschule.
- Heyer, P., Preuss-Lausitz, U. & Schöler, J. (1997). *"Behinderte sind doch Kinder wie wir!". Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland*. Berlin: Wiss.-und-Technik-Verl.
- Heyl, V., Janz, F., Seifried, S. & Trumpa, S. (2014). Einstellungen zu Inklusion von Lehrkräften und Eltern an der Grundschule. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 201–211). Baltmannsweiler: Schneider.
- Heyl, V. & Seifried, S. (2014). „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“. Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 47–60). Weinheim: Beltz.
- Higgs, R. W. (1975). Attitude formation-contact or information? *Exceptional Children*, 41, 496–497.
- Hillert, A., Lehr, D., Koch, S., Bracht, M., Ueing, S., Sosnowsky-Waschek, N. et al. (2016). *Lehrergesundheit. AGIL - das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf; mit Arbeitsblättern* (2., überarb. Aufl.). Stuttgart: Schattauer.
- Hintermair, M., Pöhler, J. & Schwarz, S. (2013). Einstellungen von Lehrkräften zur inklusiven Beschulung hörgeschädigter Kinder. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58, 397–410.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354–361.
- Hinz, A. (2013). Inklusion - von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? - Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26>

- Hirschauer, M. & Kullmann, H. (2010). Lehrerprofessionalität im Zeichen von Heterogenität - Stereotype bei Lehrkräften als kollegial zu bearbeitende Herausforderung. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 351–373). Wiesbaden: VS.
- Höhm, K. (2009). Heterogenität: Eine begriffliche Klärung. In K. Höhm, R. Kopp, H. Schäfers & Demmer Marianne (Hrsg.), *Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht* (S. 27–35). Opladen: Budrich. Verfügbar unter http://www2.agprim.uni-siegen.de/sonstiges/hoehmann2009_heterogenitaet.pdf
- Holland, R. W., Verplanken, B. & van Knippenberg, A. (2002). On the nature of attitude-behavior relations. The strong guide, the weak follow. *European Journal of Social Psychology*, 32 (6), 869–876. <https://doi.org/10.1002/ejsp.135>
- Holm, K. (1977). Lineare multiple Regression und Pfadanalyse. In K. Holm (Hrsg.), *Die Befragung 5. Pfadanalyse* (S. 7–102). München: Francke.
- Holtappels, H. G. (1995). Schulkultur und Innovation - Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung. In H. G. Holtappels & K.-O. Bauer (Hrsg.), *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung* (Beiträge zur Schulentwicklung, S. 6–36). Neuwied: Luchterhand.
- Holtappels, H. G. (2007). Schulentwicklungsprozesse und Change Management. Innovations-theoretische Reflexionen und Forschungsbefunde über Steuergruppen. In N. Berkemeyer & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung* (S. 11–40). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. & Bauer, K.-O. (Hrsg.). (1995). *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung* (Beiträge zur Schulentwicklung). Neuwied: Luchterhand.
- Holmann, D. (2010). *Grundlegende multivariate Modelle der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (3. veränderte). Potsdam: Universitätsverlag.
- Holzing, A. (2009). Ergebnisse der Integrationsforschung zu den Effekten und zur Qualität schulischer Integration. In A. Holzing & D. Wohlhart (Hrsg.), *Schulische Integration* (Bd. 4, S. 178–185). Innsbruck: Studien-Verl.
- Horn, D. (2012). Zur Herkunft und Bedeutung der Begriffe heterogen und Heterogenität. Ergebnisse einer Recherche in Wörterbüchern und philosophischen Lexika zu einem inklusionsrelevanten Begriff. In A. Prengel & H. Schmitt (Hrsg.), *Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam*. Reckahn: Universität Potsdam.
- Horne, M. D. (1983). Elementary classroom teacher attitudes toward mainstreaming. *The Exceptional Child*, 30, 93–98.
- Horne, M. D. (1985). *Attitudes toward handicapped students. Professional, peer, and parent reactions*. Hillsdale: Erlbaum.
- Horne, P. E. & Timmons, V. (2009). Making it work. Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (3), 273–286. <https://doi.org/10.1080/13603110701433964>
- Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J. (2012). Wie stehen Eltern zur integrativen Beschulung? Ein empirischer Beitrag zur Inklusions-Debatte. *Die Deutsche Schule*, 104 (4), 347–362.
- Houston, D. A. & Fazio, R. H. (1989). Biased processing as a function of attitude accessibility: Making objective judgments subjectively. *Social Cognition*, 7 (1), 51–66. <https://doi.org/10.1521/soco.1989.7.1.51>

- Hsien, M., Brown, P. M. & Bortoli, A. (2009). Teacher Qualifications and Attitudes Toward Inclusion. *Australasian Journal of Special Education*, 33 (1), 26–41. <https://doi.org/10.1375/ajse.33.1.26>
- Hu, L.-t., Bentler, P.M. & Kano, Y. (1992). Can test statistics in covariance structure analysis be trusted? *Psychological Bulletin*, 112 (2), 351–362. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.2.351>
- Huber, C. (2009). Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. *Empirische Pädagogik*, 23 (2), 170–190. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Christian_Huber12/publication/278848379_Soziale_Ausgrenzung_in_der_Integration_von_Schulern_mit_sonderpädagogischem_Förderbedarf_Zusammenhang_von_Persönlichkeit_Groupenheterogenität_und_sozialer_Ausgrenzung/links/558b161508ae02c9d1f95467.pdf
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 147–165. Verfügbar unter http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/2-2012_20130104/ESP-2-2012_05.pdf
- Huber, K. D., Rosenfeld, J. G. & Fiorello, C. A. (2001). The Differential Impact of Inclusion and Inclusive Practices on high, average, and low achieving General Education Students. *Psychology in the Schools*, 38 (6), 497–504. <https://doi.org/10.1002/pits.1038>
- Hudson, F., Graham, S. & Warner, M. (1979). Mainstreaming: An Examination of the Attitudes and Needs of Regular Classroom Teachers. *Learning Disability Quarterly*, 2 (3), 58–62. <https://doi.org/10.2307/1511026>
- Hüfner, G. (2012). Frust-Projekt Inklusion. Allein gelassen mit großen Aufgaben. *Bayerische Schule – Zeitschrift des bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbands*, 65 (5), 6–9.
- Hummell, H. J. (1972). *Probleme der Mehrebenenanalyse* (Bd. 39). Stuttgart: Teubner.
- Hutzler, Y., Zacha, S. & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (3), 309–327. <https://doi.org/10.1080/08856250500156038>
- Hwang, Y.-S. & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26 (1), 136–146. Verfügbar unter <http://eprints.qut.edu.au/34074/3/34074a.pdf>
- IBM. (2010). *IBM SPSS Advanced Statistics 19* (2. Aufl.). Verfügbar unter http://www.unt.edu/rss/class/Jon/SPSS_SC/Manuals/v19/IBM%20SPSS%20Advanced%20Statistics%2019.pdf
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27 (2), 77–93. Verfügbar unter <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/07419325060270020601>
- Iten, N. (2011). *Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regel- und Speziallehrkräften. Fallstudien zur Gestaltung der interprofessionellen Zusammenarbeit im Umgang mit Heterogenität auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich*. Masterarbeit. Universität Zürich, Zürich.
- Janney, R. F., Snell, M. E., Beers, M. K. & Raynes, M. (1995). Integrating children with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 61 (5), 425–439. <https://doi.org/10.1177/001440299506100503>

- Jobe, D. & Rust, J. O. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117 (1), 148–154.
- Joller-Graf, K., Tanner, S. & Buholzer, A. (2010). Integrierte Sonderschulung aus der Sicht der Regellehrpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16 (5), 17–23.
- Jonas, K. & Doll, J. (1996). Eine kritische Bewertung der Theorie überlegten Handelns und der Theorie geplanten Verhaltens. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 27 (1), 18–31.
- Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (Hrsg.). (2007). *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (5. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49 (4), 365–382. <https://doi.org/10.1080/00131880701717222>
- Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian Teachers' Attitudes Towards Inclusion. *International Journal of Special Education*, 22 (3), 31–36.
- Kanton Zürich. (1901). Volksschulgesetz Kanton Zürich 1899. *Jahrbuch des Unterrichtswesens*, 13. Verfügbar unter <https://www.e-periodica.ch/cntmng?pid=jus-001:1901:13:1899::16>
- Kantonsrat Zürich. (2005). Volksschulgesetz. VSG. Verfügbar unter [http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/B6DFC1347AA5482FC12575C1003D4B7F/\\$file/412.100_7.2.05_65.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/B6DFC1347AA5482FC12575C1003D4B7F/$file/412.100_7.2.05_65.pdf)
- Katz, D. (1960). The Functional Approach to the Study of Attitudes. *The Public Opinion Quarterly*, 24 (2), 163–204.
- Katz, J. & Mirenda, P. (2002). Including Students With Developmental Disabilities In General Education Classrooms: Educational Benefits. *International Journal of Special Education*, 17 (2), 14–25. Verfügbar unter http://www.internationalsped.com/magazines_articles/172full.pdf#page=27
- Kavale, K. A. (1979). Mainstreaming: the genesis of an idea. *Exceptional Child*, 26 (1), 3–21. Verfügbar unter <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0156655790260102>
- Kavale, K. A. (2002). Mainstreaming to Full Inclusion: From orthogenesis to pathogenesis of an idea. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49 (2), 201–214. <https://doi.org/10.1080/103491220141776>
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (2000). History, Rhetoric, and Reality. Analysis of the Inclusion Debate. *Remedial and Special Education*, 21 (5), 279–296. <https://doi.org/10.1177/074193250002100505>
- Keim, M. (2015). Gemeinsam verschieden Lernen. In der Verschiedenheit von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Studierenden steckt ein enormer Ressourcenreichtum. Um diesen nutzen zu können, sind genaues Hinschauen und gute Teamarbeit ebenso nötig wie unterstützende Strukturen. *Akzente - Das Magazin der Pädagogischen Hochschule Zürich*, 2, 10–15. Verfügbar unter https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ueber-uns/publikationen/akzente_02_2015.pdf
- Kiel, E., Esslinger-Hinz, I. & Reusser, K. (2014). Einführung in den Thementeil 'Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule'. *Jahrbuch für allgemeine Didaktik*, 9–15.
- Kim, J., Park, E., Snell, M. E. & Taylor, S. J. (2005). Impact of information and weekly contact on attitudes of Korean general educators and nondisabled students regarding peers with disabilities. *Mental Retardation*, 43 (6), 401–415. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2005\)43\[401:IOIAWC\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2005)43[401:IOIAWC]2.0.CO;2)

- Kim, M.-S. & Hunter, J. E. (1993). Attitude-Behavior Relations: A Meta-Analysis of Attitudinal Relevance and Topic. *Journal of Communication*, 43 (1), 101–142. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01251.x>
- Kirchner, J.-H. (1986). Belastungen und Beanspruchungen - Einige begriffliche Klärungen zum Belastungs-Beanspruchungs-Konzept. In R. Hackstein, F.-J. Heeg & F. Below (Hrsg.), *Arbeitsorganisation und Neue Technologien. Impulse für eine weitere Integration der traditionellen arbeitswissenschaftlichen Entwicklungsbereiche* (S. 553–569). Berlin: Springer.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2008). Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. *Verband Sonderpädagogik NRW: Mitteilungen*, 4, 6–17.
- Klicpera, C. & Gasteiger Klicpera, B. (2005). Einstellung der Eltern von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zum integrativen Unterricht. Vergleich der Eltern von Schülern in Integrationsklassen und in Sonderschulen. *Heilpädagogische Forschung*, 31 (1), 20–27.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Sonderheft 8), 11–29. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876–903. Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4493/pdf/ZfPaed_2006_Klieme_Leutner_Kompetenzmodelle_Erfassung_Lernergebnisse_D_A.pdf
- Klieme, E., Rakoczy, K., Buff, A., Lipowsky, F., Hugener, I., Pauli, C. et al. (2005-2006). *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie "Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis"* (Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 13-15). Frankfurt a.M: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. In T. Parsons & E. Shils (Hrsg.), *Toward a General Theory of Action* (S. 388–433). Cambridge: Harvard University Press.
- Knapp, M. S. (2002). *Understanding How Policy Meets Practice: Two Takes on Local Response to a State Reform Initiative. An Occasional Paper*, University of Washington. Verfügbar unter <https://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/PolicyPractice-MSK-06-2002.pdf>
- Kobi, E. E. (1999). Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam* (5. Aufl., S. 71–79). Ein Handbuch. Weinheim: Beltz.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66 (2), 165–191. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0253-x>
- Kopmann, H. & Zeinz, H. (2016). Einstellungen zur Inklusion in der Grundschule und pädagogisch-didaktische Orientierungen. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Riegler, R. Schmidt & S. Reinhold (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (Jahrbuch Grundschulforschung, Band 20, S. 75–80). Wiesbaden: Springer.
- Kopmann, H. & Zeinz, H. (2016). Lehramtstudierende und Inklusion. Einstellungsbezogene Ressourcen, Belastungsempfinden in Hinblick auf unterschiedliche Förderbedürfnisse und Ideen zur Individualförderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (2), 263–280.

- Kopp, B. (2007). Inklusives Denken und Selbstwirksamkeitsterwartungen als Voraussetzungen für den Umgang mit Heterogenität. In K. Möller, P. Hanke, C. Beinbrech, A. K. Hein, T. Kleickmann & R. Schages (Hrsg.), *Qualität von Grundschulunterricht. Entwickeln, erfassen und bewerten* (S. 127–130). Wiesbaden: VS.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1 (1), 5–25. Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9461/pdf/ESP_2009_1_Kopp_Inklusive_Ueberzeugung.pdf
- Kopp, B., Martschinke, S. & Ratz, C. (2013). Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung in einem inklusiven Setting in den ersten beiden Schuljahren - Ergebnisse aus dem gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6 (1), 45–58.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (4), 381–394. <https://doi.org/10.1080/08856250600956162>
- Krapp, A. & Prenzel, M. (1992). *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie, Bd. 26). Münster: Aschendorff.
- Kraska, J. & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42 (3), 228–246. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.926307>
- Kraus, S. J. (1995). Attitudes and the Prediction of Behavior: A Meta-Analysis of the Empirical Literatur. *Personality and Social Psychology Review*, 21 (1), 58–75. <https://doi.org/10.1177/0146167295211007>
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen* (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik). Bern: Haupt.
- Kronig, W., Eckhart, M. & Haeberlin, U. (2007). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Krosnick, J. A. & Petty, R. E. (1995). Attitude strength: An overview. In R. E. Petty & J. A. Krosnick (Hrsg.), *Attitude strength. Antecedents and consequences* (S. 1–24). Hillsdale: Erlbaum. Verfügbar unter <https://pprg.stanford.edu/wp-content/uploads/1995-attitude-strength-an-overview.pdf>
- Kuckartz, U., Rädiker, S., Ebert, T. & Schehl, J. (2010). *Statistik. Eine verständliche Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Kulik, C.-L. C. & Kulik, J. A. (1982). Effects of Ability Grouping on Secondary School Students: A Meta Analysis of Evaluation Findings. *American Educational Research Journal*, 19 (3), 415–428. <https://doi.org/10.3102/00028312019003415>
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J. & Schitow, K. (2014). Inklusiver Unterricht - (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. *Schulpädagogik heute*, 5 (10), 1–14.
- Kummer Wyss, A. (2007). Auf dem Weg zur integrativen Schule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7-8, 27–34.

- Kummer Wyss, A. (2009, März). *Integration, Inklusion - Fusion?* Fachtagung von integras/VSLCH. „Be-hinderung in der Schule. Zusammenarbeit zwischen Regel- und Sonderschule“, Biel.
- Kummer Wyss, A. (2014). Im Team Unterrichten. Entwicklung und Installation von Teams in Lehrerkollegien. In D. H. Vanier & P. Wendt (Hrsg.), *Die inklusive Schule hier und jetzt. Anregungen, Alltagserfahrungen und Ausblicke* (S. 86–90). Braunschweig: Westermann.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik* (3), 83–94.
- Kunz, A., Maag Merki, K., Werner, S. & Luder, R. (2013). Kooperationsgefässe integrativer Förderung und deren Gelingensbedingungen aus Sicht der Lehrpersonen und pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen. In M. Schüpbach, A. Slokar & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (PRISMA, Bd. 25, 1. Aufl., S. 67–79). Bern: Haupt.
- Kuorelathi, M. (2007). Forschung und empirische Studien zur Inklusion. In C. Liesen, U. Hoyningen-Süess & K. Bernath (Hrsg.), *Inclusive Education: Modell für die Schweiz? Internationale und nationale Perspektiven im Gespräch* (S. 67–84). Bern: Haupt.
- Kurniawati, F., Boer, A. A. de, Minnaert, A.E.M.G. & Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion. A literature focus. *Educational Research*, 56 (3), 310–326. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.934555>
- Kussau, J. (2007). Schulische Veränderung als Prozess des „Nacherfindens“. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (Educational governance, Bd. 2, S. 287–303). Wiesbaden: VS.
- Kyriacou, C., Avramidis, E., Høie, H., Stephens, P. & Hultgren, Å. (2007). The development of student teachers' views on pupil misbehaviour during an initial teacher training programme in England and Norway. *Journal of Education for Teaching*, 33 (3), 293–307. <https://doi.org/10.1080/02607470701450288>
- Lang, E., Grittner, F., Rehle, C. & Hartinger, A. (2010). Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsdurchmischten Unterricht in der Grundschule. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 315–331). Wiesbaden: VS.
- Langer, W. (2009). *Mehrebenenanalyse. Eine Einführung für Forschung und Praxis* (Lehrbuch, 2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Larrivee, B. (1981). Effect of inservice training intensity on teacher's attitudes toward mainstreaming. *Exceptional Children*, 48 (1), 34–39. <https://doi.org/10.1177/001440298104800105>
- Larrivee, B. (1982). Factors underlying regular classroom teachers' attitude toward mainstreaming. *Psychology in the Schools*, 19 (3), 374–379. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198207\)19:3<374::AID-PITS2310190319>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198207)19:3<374::AID-PITS2310190319>3.0.CO;2-P)
- Larrivee, B. & Cook, L. (1979). Mainstreaming: a study of variables affecting teacher attitudes. *Journal of Special Education*, 13 (3), 315–324. <https://doi.org/10.1177/002246697901300310>
- Lavine, H., Thomsen, C. J., Zanna, M. P. & Borgida, E. (1998). On the Primacy of Affect in the Determination of Attitudes and Behavior: The Moderating Role of Affective-Cognitive Ambivalence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 34 (4), 398–421. <https://doi.org/10.1006/jesp.1998.1357>

- Leatherman, J. M. (2007). "I Just See All Children as Children": Teachers' Perceptions About Inclusion. *The Qualitative Report*, 12 (4), 594–611. Verfügbar unter <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-4/leatherman.pdf>
- Leatherman, J. M. & Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion. Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26 (1), 23–36. <https://doi.org/10.1080/10901020590918979>
- Lehmann, R. & Hoffmann, E. (Hrsg.). (2009). *BELLA. Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf "Lernen"*. Münster: Waxmann.
- Leipziger, E., Tretter, T. & Gebhardt, M. (2012). Inklusion an oberfränkischen Grundschulen. Vorherrschende Meinung und Verwirklichung bei Grundschullehrkräften. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (10), 433–439. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Marcus_Gebhardt/publication/278243755_Inklusion_an_oberfrnkischen_Grundschulen_Inklusive_Entwicklung_in_Bayern/links/557dd71c08aeb61eae247b3a.pdf
- Leithwood, K., Begley, P. & Cousins, B. (1994). *Developing Expert Leadership for Future Schools*. London: The Falmer Press.
- Lelgemann, R., Lübbecke, J., Singer, P. & Walter-Klose, C. (2012). *Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. Forschungsbericht*. Verfügbar unter http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/schulen/inklusionspauschale_neu/pdfs/Forschungsbericht_uni_wuerzburg_zwei_fertig.pdf
- Lengwiler, M., Rothenbühler, V. & Ivedi, C. (2007). *Schule macht Geschichte. 175 Jahre Volksschule im Kanton Zürich 1832-2007*. Zürich: Lehrmittelverl. des Kantons Zürich.
- LeRoy, B. & Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning*, 11 (1), 32–36. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.1996.tb00046.x>
- Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K. & Lipowsky, F. (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 562–579. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0168-z>
- Levy, K. J. (1978). Some empirical power results associated with welch's robust analysis of variance technique. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 8 (1), 43–48. <https://doi.org/10.1080/00949657808810246>
- Leyser, Y., Kapperman, G. & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming. A cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9 (1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/0885625940090101>
- Leyser, Y. & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case study of techers in two rural school districts. *Education and Training in Developmental*, 121 (4), 751–760.
- Liebers, K. & Seifert, C. (2014). Quantitative empirische Befunde zur Inklusion in der Grundschule - Zu einem heterogenen Forschungsstand. In E.-K. Franz, S. Trumpp & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 33–46). Baltmannsweiler: Schneider.
- Lienhard-Tuggener, P. (2011). Wie weiter mit der schulischen Integration im Kanton Zürich? *SBH-Informationsheft*, 11 (1), 7–10. Verfügbar unter http://peterlienhard.ch/download/2011_lienhard_sbh-zeitschrift.pdf
- Liesen, C. (2013). *Erhebung des Ist-Zustandes der DaZ-Förderung im Kanton Zürich. Schlussbericht*, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. Verfügbar unter

http://www.hfh.ch/fileadmin/files/documents/Dokumente_FE/D_28_daz_erhebung_schlussbericht.pdf

- Liesen, C. & Lienhard, P. (2014). *Systemevaluation der integrativen Volksschule Basel-Stadt. Bericht*, HfH. Verfügbar unter <http://edudoc.ch/record/113314>
- Liesen, C. & Luder, R. (2012). Forschungsstand zur integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. *Berufliche Rehabilitation*, 1, 9–19. Verfügbar unter https://www.hfh.ch/fileadmin/files/documents/Dokumente_FE/D.15_Liesen2012vs.pdf
- Lifshitz, H., Glaubmann, R. & Issawi Rihab. (2004). Attitudes toward inclusion. The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (2), 171–190. <https://doi.org/10.1080/08856250410001678478>
- Linchevski, L. & Kutscher, B. (1998). Tell Me with Whom You're Learning, and I'll Tell You How Much You've Learned: Mixed-Ability versus Same-Ability Grouping in Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29 (5), 533–554. Verfügbar unter http://www.jstor.org/stable/pdf/749732.pdf?_=1464855729716
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In E. Terhart & C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, Bd. 51, S. 47–70). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7370/pdf/Lipowsky_Auf_den_Lehrer_kommt_es_an.pdf
- Little, R. J. A. (1988). A Test of Missing Completely at Random for Multivariate Data with Missing Values. *Journal of the American Statistical Association*, 83 (404), 1198–1202. <https://doi.org/10.1080/01621459.1988.10478722>
- Little, R. J. A. (1992). Regression With Missing X's: A Review. *Journal of the American Statistical Association*, 87 (420), 1227–1237. <https://doi.org/10.2307/2290664>
- Lix, L. M., Keselman, J. C. & Keselman, H. J. (1996). Consequences of Assumption Violations Revisited: A Quantitative Review of Alternatives to the One-Way Analysis of Variance "F" Test. *Review of Educational Research*, 66 (4), 579–619. <https://doi.org/10.3102/00346543066004579>
- Loreman, T., Forlin, C. & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27 (4). <https://doi.org/10.18061/dsq.v27i4.53>
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C. & Chambers, B. (1996). Within-Class Grouping: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 423–458. <https://doi.org/10.3102/00346543066004423>
- Lübke, L., Pinquart, M. & Schwinger, M. (2018). How to measure teachers' attitudes towards inclusion. Evaluation and validation of the Differentiated Attitudes Towards Inclusion Scale (DATIS). *European Journal of Special Needs Education*, 6 (4), 1–15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1479953>
- Luchte, K. (2005). *Implementierung pädagogischer Konzepte in sozialen Systemen. Ein systemtheoretischer Beratungsansatz* (System und Organisation, Bd. 11). Weinheim: Beltz.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58 (2), 103–117. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>

- Lüke, T. & Ritterfeld, U. (2011). Elterliche Schulzufriedenheit in integrativer und segregativer Beschulung sprachauffälliger Kinder. Ein Vergleich zwischen Förderschule und Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (4), 324–342. <https://doi.org/10.17877/DE290R-173>
- Lütgert, W. & Stephan, H.-U. (1983). Implementation und Evaluation von Curricula: deutschsprachiger Raum. In U. Hameyer, K. Frey & H. Haft (Hrsg.), *Handbuch der Curriculumforschung* (S. 501–520). Weinheim: Beltz.
- Maag, G. (1992). Zur Stabilität individueller Wertmuster. In H.-J. Hippler, W. Herbert & H. Klages (Hrsg.), *Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition* (S. 622–641). Frankfurt a.M.: Campus.
- Male, D. B. (2011). The impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. *Support for Learning*, 26 (4), 182–186. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01500.x>
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N. et al. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- Malinen, O.-P., Savolainen, H. & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28 (4), 526–534. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004>
- Mandell, C. J. & Strain, P. S. (1978). An Analysis of Factors Related to the Attitudes of Regular Classroom Teachers Toward Mainstreaming Mildly Handicapped Children. *Contemporary Educational Psychology*, 3 (2), 154–162. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(78\)90022-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(78)90022-X)
- Manz, K. (2008). Schulsystem im Wandel. In D. Tröhler (Hrsg.), *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule*. (S. 27–38). Zürich: NZZ Libro.
- Marshall, J., Ralph, S. & Palmer, S. (2002). 'I wasn't trained to work with them': mainstream teachers' attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 6 (3), 199–215. <https://doi.org/10.1080/13603110110067208>
- Martin, E. W. (1974). Some thoughts on mainstreaming. *Exceptional Children*, 41 (3), 150–153. <https://doi.org/10.1177/001440297404100301>
- Martin, L. R. (1996). *Klassenlehrer- und Tutor-innen. Aufgaben, Tätigkeiten, Leistungen, Konzeptionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayerl, J. (2009). *Kognitive Grundlagen sozialen Verhaltens. Framing, Einstellungen und Rationalität*. Wiesbaden: VS.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- McElvany, N., Schwabe, F., Hartwig, S. J. & Igler, J. (2018). Inklusive Lehr-Lern-Settings. Einstellungen und Motivation von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (6), 831–851.
- McFarland, L. & Ryan A. (2006). Toward an Integrated Model of Applicant Faking Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 36 (4), 979–1016. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00052.x>
- McGuire, W. J. (1985). The nature of attitudes and attitude change. In G. Lindzey & E. Aronson (Hrsg.), *Handbook of social psychology* (3th ed., S. 233–346). New York: Random House.
- Meijer, C.J.W., Soriano, V. & Watkins, A. (2006). *Provision in post-primary education. Thematic publication* (Special needs education in Europe, Bd. 2). Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

- Mezquita-Hoyos, Y. N., Sanchez-Monroy, M. H., Morales-Martinez, G. E., Lopez-Ramirez, E. O. & Reyna-Gonzalez, M. d. R. (2018). Regular and Special Education Mexican Teachers' Attitudes toward School Inclusion and Disability. *European Journal of Educational Research*, 7 (3). <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.3.421>
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A. & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30 (2), 152–186. <https://doi.org/10.1177/002246699603000203>
- Moberg, S. (2003). Education for all in the North and the South: Teachers' attitudes towards inclusive education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental*, 38, 417–428. Verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/pdf/23879917.pdf?acceptTC=true>
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2003). Struggling for inclusive education in the North and the South: Educators' perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. *International Journal of Rehabilitation Research*, 26 (1), 21–31. <https://doi.org/10.1097/01.mrr.0000054970.12822.d6>
- Moltó, M. C. C. (2003). Mainstream teachers' acceptance of instructional adaptations in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (3), 311–332. <https://doi.org/10.1080/0885625032000120206>
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17 (1), 113–126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Monsen, J. J. & Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7, 129–142. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Moser, U. (Bundesamt für Statistik (BFS) & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Hrsg.). (2001). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kurzfassung des nationalen Berichtes PISA 2000*. Bildungsmonitoring Schweiz. Verfügbar unter http://www.edudoc.ch/static/infopartner/sammlung_fs/2001/Div/Pisa_Kurzf-d.pdf
- Moser, U., Keller, F. & Tresch, S. (2003). *Schullaufbahn und Leistung. Bildungsverlauf und Lernerfolg von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der 3. Volksschulklasse*. Bern: Hep.
- Moser, V., Kuhl, J., Schäfer, L. & Redlich, H. (2012). Lehrer/innenbeliefs im Kontext sonder-/inklusionspädagogischer Förderung - Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Studie. In S. Seitz, N.-K. Finner, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 228–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser Opitz, E. (2011). Integrative Schulung. In L. Criblez, B. Müller & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Volksschule - zwischen Innovationsdruck und Reformkritik* (NZZ Libro, S. 140–150). Zürich: Neue Zürcher Zeitung.
- Moser Opitz, E. (2012). Integration oder Separation bei besonderem Bildungsbedarf? In Akademien der Wissenschaften Schweiz (Hrsg.), *Zukunft Bildung Schweiz - Von der Selektion zur Integration. Akten der Veranstaltung vom 16. und 17. Juni 2011* (S. 107–113). Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz.
- Mukhopadhyay, S. (2014). Botswana primary schools teachers' perception of inclusion of learners with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14 (1), 33–42. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01269.x>
- Müller, D. (2007). Moderatoren und Mediatoren in Regressionen. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter & J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (2. Aufl., S. 245–260). Wiesbaden: Gabler.

- Müller, W. (1972). Bildung und Mobilitätsprozeß – Eine Anwendung der Pfadanalyse. *Zeitschrift für Soziologie*, 1 (1), 65–84. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1972-0106>
- Mummendey, H. D. (1988). Die Beziehung zwischen Verhalten und Einstellung. In H. D. Mummendey (Hrsg.), *Verhalten und Einstellung. Untersuchung der Einstellungs- und Selbstkonzeptänderung nach Änderung des alltäglichen Verhaltens* (S. 1–26). Berlin: Springer. Verfügbar unter <http://www.ub.unibas.ch/tox/HBZ/HT003154635/PDF>
- Munson, S. M. (2016). Regular Education Teacher Modifications for Mainstreamed Mildly Handicapped Students. *The Journal of Special Education*, 20 (4), 489–502. <https://doi.org/10.1177/002246698602000409>
- Mushoriwa, T. (2001). A study of the attitudes of primary school teachers in Harare towards the inclusion of blind children in regular classes. *British Journal of Special Education*, 28 (3), 142–147. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00214>
- Muth, J. (1986). *Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Nachtigall, C., Suhl, U. & Steyer, R. (2000). Einführung in die Konfundierungsanalyse. *metheval report no. 3*, 2 (1).
- Nakken, H. & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6 (1), 47–61. <https://doi.org/10.1080/13603110110051386>
- Näpfli, J. & Quesel, C. (2014). *Integrative Schulung im Kanton Aargau. Bericht zu einer Erhebung zum Stand der integrativen Schulung im Kanton Aargau aus Sicht von Lehrpersonen, Schulischen Heilpädagogen und Heilpädagoginnen und Schulleitungen*, PH FHNW. Verfügbar unter http://edudoc.ch/record/114143/files/AG_integrativeschulung.pdf
- Naumann, J. (2009). *Unterschiede zwischen kognitionsbasierten und affektbasierten Einstellungen*. Dissertation. Universität zu Köln, Köln.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317–328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Nezlek, J. B. (2008). An Introduction to Multilevel Modeling for Social and Personality Psychology. *Social and Personality Psychology Compass*, 2 (2), 842–860. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00059.x>
- Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: a US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 9 (1), 91–106. <https://doi.org/10.1080/0885625940090108>
- NZZ (2016, 20. März). Bildung. *NZZ am Sonntag*, 12, S. 1.
- NZZ am Sonntag (2017a, 21. Mai). Schwierige Schüler überfordern die Lehrer. *NZZ am Sonntag*, 21, S. 1.
- NZZ am Sonntag (2017b, 21. Mai). Störenfriede raus. *NZZ am Sonntag*, 21, S. 20.
- Oelkers, J. (2007, Februar). *Eine pragmatische Sicht auf „Schulentwicklung“*. Tagung „Theorie(n) der Schulentwicklung“, Köln. Verfügbar unter http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2007/255_KoelnSchulentwicklung.pdf
- Oelkers, J. (2010a, April). *Integration: Ein Schweizer Aufbruch?* Vortrag auf der 146. Amtlichen Kantonalkonferenz der Baselbieter Lehrerinnen und Lehrer, Basel. Verfügbar unter <http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2010/BaselIntegration.pdf>

- Oelkers, J. (2010b, November). *Bildung und Integration: Erfahrungen aus der Schweiz*. Vortrag auf der Tagung „Reichtum und Vielfalt“ in der Evangelischen Akademie Loccum, Rehburg-Loccum. Verfügbar unter http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2010/Loccum_Integration.pdf
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenzen umgehen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Oh, H.-K., Rizzo, T. L., So, H., Chung, D.-H., Park, S.-J. & Lei, Q. (2010). Preservice physical education teachers' attributes related to teaching a student labeled ADHD. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 885–890. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.027>
- Ohr, D. (2010). Lineare Regression: Modellannahmen und Regressionsdiagnostik. In C. Wolf (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 639–675). Wiesbaden: VS.
- Opdal, L. R., Wormnæs, S. & Habayeb, A. (2001). Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48 (2), 143–162. <https://doi.org/10.1080/10349120120053630>
- Opdenakker, M.-C. & van Damme, J. (2001). Relationship between School Composition and Characteristics of Scholl Process and their Effect on Mathematics Achievement. *British Educational Research Journal*, 27 (4), 407–432. <https://doi.org/10.1080/01411920120071434>
- Padeliadu, S. & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12 (3), 173–183. <https://doi.org/10.1080/0885625970120301>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Belief and Educational Research. Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332. <https://doi.org/10.2307/1170741>
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society*, 21 (3), 231–242. <https://doi.org/10.1080/09687590600617352>
- Paulhus, D. L. & John, O. P. (1998). Egoistic and moralistic biases in selfperception: The interplay of self-deceptive styles with basic traits and motives. *Journal of Personality*, 66 (6), 1025–1060. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00041>
- Pearson, V., Lo, E., Chui, E. & Wong, D. (2003). A heart to learn and care? Teachers' responses toward special needs children in mainstream schools in Hong Kong. *Disability and Society*, 18 (4), 489–508. <https://doi.org/10.1080/0968759032000081020>
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J. & Karsten, S. (2001). Inclusion in Education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53 (2), 125–135. <https://doi.org/10.1080/00131910125044>
- Peltier, G. L. (1997). The effect of inclusion on non-disabled children: a review of the research. *Contemporary Education*, 68 (4), 234–238.
- Peterson, P. L., Fennema, E., Carpenter, T. P. & Loef, M. (1989). Teachers' Pedagogical Content Beliefs in Mathematics. *Cognition and Instruction*, 6 (1), 1–40. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0601_1
- Petty, R. E., Briñol, P. & DeMarree, K. G. (2007). The Meta-Cognitive Model (MCM) of attitudes: implications for attitude measurement, change, and strength. *Social Cognition*, 25, 657–686. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.657>
- Petty, R. E., Brock, T. C. & Ostrom, T. M. (1981). *Cognitive responses in persuasion*. Hillsdale: Erlbaum.

- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 19, 124–203. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60214-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60214-2)
- Petty, R. E. & Wegener, D. T. (1999). The elaboration likelihood model: Current status and controversies. In S. Chaiken & Y. Trope (Hrsg.), *Dual-process theories in social psychology* (S. 41–72). New York: Guilford Press.
- Peugh, J. L. & Enders, C. K. (2004). Missing Data in Educational Research: A Review of Reporting Practices and Suggestions for Improvement. *Review of Educational Research*, 74 (4), 525–556. <https://doi.org/10.3102/00346543074004525>
- PHSG. (2017). *Studienplan Bachelorstudium Kindergarten und Primarschule. Studienjahrgang 2015*, Pädagogische Hochschule St. Gallen. Verfügbar unter http://www.extra-net.phsg.ch/Portaldata/1/Resources/kiga_primar/ausbildung/1_studium/studienplan/Studienplan_2015_aktuell.pdf
- PHSZ. (2017). *Studienplan 2016*, Pädagogische Hochschule Schwyz. Verfügbar unter https://www.phsz.ch/fileadmin/autoren/ausbildung_dateien/phsz_studienplan2016_web.pdf
- Pigott, T. D. (2001). A Review of Methods for Missing Data. *Educational Research and Evaluation*, 7 (4), 353–383. <https://doi.org/10.1076/edre.7.4.353.8937>
- Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht - grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (2), 133–149. Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9249/pdf/ESP_2014_2_PoolMaag_MoserOpitz_Inklusiver_Unterricht.pdf
- Poulou, M. & Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioral responses to students with emotional and behavioral difficulties. a model of decision-making. *British Journal of Educational Psychology*, 28 (1), 111–138. <https://doi.org/10.1080/01411920120109784>
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of Elementary School Principals Toward the Inclusion of Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 69 (2), 135–145. <https://doi.org/10.1177/001440290306900201>
- Preissner, A. (2011). *Wissenschaftliches Arbeiten* (3. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 2, 3. Aufl.). Opladen: VS Verlag.
- Prenzel, A. (2011). Selektion vs. Inklusion. Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext. In H. Faulstich-Wieland & H. U. Grunder (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 3, S. 23–48). Baltmannsweiler: Schneider.
- Prentice, D. A. (1987). Psychological Correspondence of Possessions, Attitudes, and Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 993–1003. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.993>
- Preuss-Lausitz, U. (1999). Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam* (5. Aufl., S. 458–470). Ein Handbuch. Weinheim: Beltz.
- Pröbstel, C. H. (2008). *Lehrerkooperation und die Umsetzung von Innovationen. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus Perspektive der Bildungsforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie* (Angewandte Stress- und Bewältigungsforschung, Bd. 3). Berlin: Logos.

- Przibilla, B., Lauterbach, A. & Boshold, F. (2016). Entwicklung und Validierung eines Online-Surveys zur Erhebung von Kompetenzen und Einstellungen von Lehrpersonen bezüglich Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 36–53. Verfügbar unter http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/1-2016_20160211/esp_1-2016_36-53.pdf
- Raatz, S. (2016). *Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung. Eine Design-based Research Studie in der Executive Education*. Wiesbaden: Springer.
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs* (Lehrbuch, 2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 59–75. <https://doi.org/10.1080/08856250903450848>
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W. & Naumann, E. (2014a). *Quantitative Methoden 1. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (Springer-Lehrbuch, 4. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W. J. & Naumann, E. (2014b). *Quantitative Methoden 2. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (Springer-Lehrbuch, 4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Ratzki, A. (2007). Heterogenität in der Schule - Chance oder Risiko? Zur deutschen Situation und ein Blick in ausgewählte Länder. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Heterogenität und Schulentwicklung* (S. 21–36). Stuttgart: Raabe.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models. Applications and data analysis methods* (2. Aufl.). Thousand Oaks: Sage.
- Regierungsrat Kanton Zürich. (1976). Verordnung zum Gesetz über Schulversuche. Verfügbar unter [http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/C1256C610039641BC1256036003D1064/\\$file/410.21_1.9.76.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/C1256C610039641BC1256036003D1064/$file/410.21_1.9.76.pdf)
- Regierungsrat Kanton Zürich. (2006). Volksschulverordnung (VSV). Verfügbar unter [http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/1126B0DAADC7CCB8C1257524002958AF/\\$file/412.101_28.6.06_63.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/1126B0DAADC7CCB8C1257524002958AF/$file/412.101_28.6.06_63.pdf)
- Regierungsrat Kanton Zürich. (2007). Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen (VSM). Verfügbar unter [http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/BF12E814D86E73DBC1257C3F0039AAEF/\\$file/412.103_11.7.07_83.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/BF12E814D86E73DBC1257C3F0039AAEF/$file/412.103_11.7.07_83.pdf)
- Reicher, H. (2011). Inklusive Schule denken. LehrerInnen-Survey auf der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, 34–39.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), 52–69. Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/5787/pdf/UntWiss_2005_1_Reinmann_Innovation_ohne_Forschung.pdf
- Reiter, I. F. (2004). *Psychoanalytischer Blick auf die Hemmnisse der schulischen Integration*. Diplomarbeit. Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Innsbruck. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/reiter-psychoanalytisch-dipl.html>
- Reiter, S., Schanin, M. & Tirosh, E. (1998). Israeli Elementary School Students' and Teachers' Attitudes Towards Mainstreaming Children with Disabilities. *Special Services in the Schools*, 13 (1-2), 33–46. https://doi.org/10.1300/J008v13n01_02

- Resh, N. & Dar, Y. (1992). Learning Segregation in Junior High-Schools in Israel: Causes and Consequences. *School Effectiveness and School Improvement*, 3 (4), 272–292. <https://doi.org/10.1080/0924345920030404>
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrer. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Rheams, T. A. & Bain, S. K. (2005). Social interaction interventions in an inclusive era: attitudes of teachers in early childhood self-contained and inclusive settings. *Psychology in the Schools*, 42 (1), 53–63. <https://doi.org/10.1002/pits.20029>
- Richards, I. C. (1999). Inclusive schools for pupils with emotional and behavioural difficulties. *Support for Learning*, 14 (3), 99–103. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00112>
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. P. Sikula (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education* (S. 102–119). New York: Macmillan.
- Richter, T. & Naumann, J. (2002). Mehrebenenanalysen mit hierarchisch-linearen Modellen. *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 14 (4), 155–159. <https://doi.org/10.1026//1617-6383.14.4.155>
- Ridarick, T. & Ringlaben, R. (2013). Elementary Special Education Teachers' Attitudes Regarding Inclusion. *LC Journal of Special Education*, 8. Verfügbar unter <https://www.lynchburg.edu/wp-content/uploads/volume-8-2013/RidarickT-RinglabenR-Elementary-Special-Ed-Inclusion.pdf>
- Ringlaben, R. & Price, J. R. (1981). Regular classroom teachers' perceptions of mainstreaming effects. *Exceptional Children*, 47 (4), 302–304. <https://doi.org/10.1177/001440298104700410>
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (4. Aufl.). New York: Free Press.
- Rohmert, W. (1984). Das Belastungs-Beanspruchungs-Konzept. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 4.
- Rohrschneider, L. (2007). *Behandlung fehlender Daten*. Diplomarbeit. Humboldt-Universität, Berlin. Verfügbar unter <http://edoc.hu-berlin.de/master/rohrschneider-lars-2007-07-23/PDF/rohrschneider.pdf>
- Rokeach, M. (1968). A Theory of Organization and Change Within Value-Attitude Systems. *Journal of Social Issues*, 24 (1), 13–33. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1968.tb01466.x>
- Rokeach, M. (1970). *Beliefs, attitudes and values. A theory of organization and change* (3. Aufl.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 10, S. 295–326). Weinheim: Juventa.
- Romi, S. & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs. A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (1), 85–105. <https://doi.org/10.1080/08856250500491880>

- Rose, R. (2001). Primary School Teacher Perceptions of the Conditions Required to Include Pupils with Special Educational Needs. *Educational Review*, 53 (2), 147–156. <https://doi.org/10.1080/00131910120055570>
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1966). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In M. J. Rosenberg, C. I. Hovland, W. J. McGuire & R. P. Abelson (Hrsg.), *Attitude organization and change. An analysis of consistency among attitude components* (S. 1–15). New Haven: Yale Univ. Press.
- Rosbach, B., Löffler, K. I., Mayer-Popken, O., Konietzko, J. & Dupuis, H. (2007). Belastungs- und Beanspruchungskonzept. In S. Letzel, D. Nowak & J. Konietzko (Hrsg.), *Handbuch der Arbeitsmedizin. Arbeitsphysiologie, Arbeitspsychologie, klinische Arbeitsmedizin, Prävention und Gesundheitsförderung* (3. Aufl.). Landsberg: Ecomed. Verfügbar unter https://mediendb.ecomed-storck.de/ecomedMedizin/texte/leseprobe/9783609105703_leseprobe_03.pdf
- Roth, E. (1967). *Einstellung als Determination individuellen Verhaltens: die Analyse eines Begriffes und seiner Bedeutung für die Persönlichkeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Roth, P. L. (1994). Missing Data: A Conceptual Review for applied Psychologist. *Personnel Psychology*, 47, 537–560. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1994.tb01736.x>
- Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollständig überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Rowan, B., Camburn, E. & Barnes, C. (2004). Benefiting from Comprehensive School Reform: A Review of Research on CSR Implementation. In C. T. Cross (Hrsg.), *Putting the Pieces Together. Lessons from Comprehensive School Reform Research* (S. 1–52). Washington: NCSSR.
- Rubin, D. B. (1976). Inference and Missing Data. *Biometrika*, 63 (3), 581–592. <https://doi.org/10.1093/biomet/63.3.581>
- Rudolf, M. & Müller, J. (2004). *Multivariate Verfahren. Eine praxisorientierte Einführung mit Anwendungsbeispielen in SPSS*. Göttingen: Hogrefe.
- Rudow, B. (1995). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbeltung und Lehrergesundheit* [1. Nachdr.]. Bern: H. Huber.
- Ruijs, N. M. & Peetsma, T. T.D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4 (2), 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Ruijs, N. M., van der Veen, I. & Peetsma, T. T.D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52 (4), 351–390. <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.524749>
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1980). *Fünftehtausend Stunden – Schulen und ihre Wirkungen auf die Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Sadioglu, Ö., Bilgin, A., BATU, S. & OKSAL, A. (2013). Problems, expectations, and suggestions of elementary teachers regarding inclusion. *Educational Sciences: Theory & Practices*, 13 (3), 1760–1765. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1546>
- Sahli Lozano, C. (2012, 2. April). *Schulische Selektion und berufliche Integration. Theorien, Positionen und Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu den Wirkungen integrativer und separativer Schulformen auf Ausbildungszugänge und -wege*. Dissertation. Universität Freiburg. Verfügbar unter <https://edudoc.ch/record/109965/files/zu13095.pdf>
- Salend, S. J. (2011). *Creating inclusive classrooms. Effective and reflective practices* (7. Aufl.). Upper Saddle River: Pearson.

- Sander, A. (2001). Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In A. Hausotter, W. Boppel & H. Meschenmoser (Hrsg.), *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland* (S. 143–164). Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html>
- Sari, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness and Education International*, 9 (3), 131–146. <https://doi.org/10.1002/dei.220>
- Savage, L. J. & Wienke, W. D. (1989). 'Attitudes of secondary teachers toward mainstreaming'. *High School Journal*, 73, 70–73. Verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/pdf/40364864.pdf?refreqid=excelsior:85047bfa5f62faab0d854ee578a3de19>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.-P. (2011). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Schafer, J. L. & Graham, J. W. (2002). Missing Data: Our View of the State of the Art. *Psychological Methods*, 7 (2), 147–177. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.2.147>
- Scharenberg, K. (2012). *Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung. Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale im Rahmen der KESS-Studie* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 36). Münster: Waxmann.
- Scharenberg, K. (2013). Heterogenität in der Schule. Definitionen, Forschungsbefunde, Konzeptionen und Perspektiven für die empirische Bildungsforschung. In N. McElvany, M. M. Gebauer, W. Bos & H.-G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 17. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 10–49). Weinheim: Beltz.
- Schaumburg, H., Prasse, D. & Blömeke, S. (2009). Implementation von Innovationen in der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung* (UTB, Bd. 8392, S. 596–600). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schein, E. H. (1996). *Organizational Learning: What is new? Working paper*. Verfügbar unter <http://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/2628/SWP-3912-35650568.pdf>
- Schellenbach-Zell, J. (2009). *Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten*. Dissertation. Bergische Universität Wuppertal. Verfügbar unter <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2009/schellenbach-zell/dg0902.pdf>
- Schermelleh-Engel, K., Werner, C. S. & Moosbrugger, H. (2007). Exploratorische Faktorenanalyse: Hauptachsenanalyse und Hauptkomponentenanalyse SPSS-Beispiel zu Kapitel 13. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 1–24). Heidelberg: Springer. Verfügbar unter https://lehrbuch3.s3.amazonaws.com/files/asset/4f6b2fc991c9140004000062/Kapitel_13_SPSS.pdf
- Schiebel, B. (1988). Veränderungen von Werthaltungen und konservativen Einstellungen. In H. D. Mummendey (Hrsg.), *Verhalten und Einstellung. Untersuchung der Einstellungs- und Selbstkonzeptänderung nach Änderung des alltäglichen Verhaltens* (S. 99–123). Berlin: Springer.
- Schlechty, P. C. (1990). *Schools for the twenty-first century. Leadership imperatives for educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Schmidt, M. & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of Teachers toward the Inclusion of Children with Special Needs in Primary and Secondary Schools. *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*, 51 (2), 16–30.
- Schnell, I. (2003). *Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970*. Weinheim: Juventa.
- Scholl-Schaaf, M. (1975). *Werthaltung und Wertsystem. Ein Plädoyer für die Verwendung des Wertkonzepts in der Sozialpsychologie*. Bonn: Grundmann.
- Schultz, L. R. (1982). Educating the special needs student in the regular classroom. *Exceptional Children*, 48 (4), 366–368.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3. Aufl.). New York: Routledge.
- Schumann, M. (2009). Die "Behindertenrechtskonvention" in Kraft! - Ein Meilenstein auf dem Weg zur inklusiven Bildung in Deutschland?! *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, 2, 1–7. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/158/158> Monika
- Schwab, S. (2014). Integration für alle? Die Einstellung von österreichischen LehrerInnen zu integrativem Unterricht. In S. Trumpp, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 79–90). Weinheim: Beltz.
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in developmental disabilities*, 43-44, 72–79. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>
- Schwab, S., Gebhardt, M. & Kroutil, B. (2013). Die Einstellungen zur Integration von Studierenden. In B. Hardt-Stremayr & T. Stenitzer (Hrsg.), *Tagungsband der 1. Europäische Mind Change Konferenz. "Soziale Inklusion für Menschen mit Behinderung"* (329–334). Klagenfurt am Wörthersee. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Susanne_Schwab/publication/264238210_Die_Einstellungen_zur_Integration_von_Studierenden/links/53d4cb1a0cf2a7fbb2ea1227/Die-Einstellungen-zur-Integration-von-Studierenden.pdf
- Schwab, S., Rossmann, P., Tanzer, N. & Hagn, J. (2015). Schulisches Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Integrations- und Regelklassen im Vergleich. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 43 (4), 265–274. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000363>
- Schwab, S. & Seifert, S. (2014). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5 (1), 73–87. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0107-7>
- Schwarz, J. (2010). *Multiple Regressionsanalyse*, Universität Zürich. Methodenberatung. Verfügbar unter <http://www.methodenberatung.uzh.ch/datenanalyse/zusammenhange/mreg.html#54>
- Schwarz, N. (2007). Attitude Construction: Evaluation in Context. *Social Cognition*, 25 (5), 638–656. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.638>
- Schwarzer, R. (2004). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens. Einführung in die Gesundheitspsychologie* (3., überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2016). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. Verfügbar unter <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20122488/>

- Schweizerischer Bundesrat. (2005). *Botschaft zur Ausführungsgesetzgebung zur Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA)*, Schweizerischer Bund. Verfügbar unter <https://www.admin.ch/opc/de/federal-gazette/2005/6029.pdf>
- Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63 (1), 59–74. <https://doi.org/10.1177/001440299606300106>
- Seifried, J. (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Seifried, S. (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Heidelberg, Heidelberg. Verfügbar unter https://opus.ph-heidelberg.de/files/140/Dissertation_Seifried_Stefanie.pdf
- Sermier Dessemontet, R., Benoit Valérie & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung - Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291–307.
- Shade, R. A. & Stewart, R. (2001). General Education and Special Education Preservice Teachers' Attitudes Toward Inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 46 (1), 37–41. <https://doi.org/10.1080/10459880109603342>
- Shapson, S. M., Wright, E. N., Easom, G. & Fitzgerald, J. (1980). An experimental study of the effects of class size. *American Educational Research Journal*, 17 (2), 141–152. <https://doi.org/10.3102/00028312017002141>
- Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23 (7), 773–785. <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>
- Shavitt, S. (1990). The role of attitude objects in attitude functions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 26 (2), 124–148. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(90\)90072-T](https://doi.org/10.1016/0022-1031(90)90072-T)
- Shawer, S. F., Gilmore, D. & Banks-Joseph, S. R. (2008). Student Cognitive and Affective Development in the Context of Classroom-level Curriculum Development. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8 (1), 1–28.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (1), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J. & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: an ecological model of social networks and community participation. *Research in developmental disabilities*, 38, 18–29. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.008>
- Singer, P. (2015). Heterogene Schülerschaft - heterogene Bedingungen. Befunde eines empirischen Forschungsprojekts zur schulischen Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. In R. Lelgemann, P. Singer & C. Walter-Klose (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung* (S. 149–187). Stuttgart: Kohlhammer.
- Six, B. (1992). Neuere Entwicklungen und Trends in der Einstellungs-Verhaltens-Forschung. In E. H. Witte & J. Doll (Hrsg.), *Einstellung und Verhalten. Beiträge des 7. Hamburger Symposions zur Methodologie der Sozialpsychologie* (Braunschweiger Studien zur Erziehungs-

- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 32, S. 13–33). Braunschweig: Techn. Univ. Braunschweig.
- Six, B. & Eckes, T. (1996). Metaanalysen in der Einstellungs-Verhaltens-Forschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 27 (1), 7–17.
- Sjöberg, L. & Biel, A. (1983). Mood and Belief-Value Correlation. *Acta Psychologica*, 53 (3), 253–270. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(83\)90007-0](https://doi.org/10.1016/0001-6918(83)90007-0)
- Slavin, R. E. (1990). Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 60 (3), 471–499. <https://doi.org/10.3102/00346543060003471>
- Smith, B. M., Bruner, J. S. & White, R. W. (1956). *Opinions and personality*. New York: J. Wiley.
- Smith, L. J., Maxwell, S., Lowther, D., Hacker, D., Bol, L. & Nunnery, J. (1997). Activities in Schools and Programs Experiencing the Most, and Least, Early Implementation Successes. *School Effectiveness and School Improvement*, 8 (1), 125–150. <https://doi.org/10.1080/0924345970080106>
- Smith, M. K. & Smith, K. E. (2000). “I Believe in Inclusion, But...”: Regular Education Early Childhood Teachers' Perceptions of Successful Inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 14 (2), 161–181. <https://doi.org/10.1080/02568540009594761>
- Snijders, T. A. B. & Bosker, R. J. (1999). *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage.
- Snyder, J., Bolin, F. & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Hrsg.), *Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association* (S. 402–435). New York: Macmillan.
- Solzbacher, C. (2008). Was denken Lehrerinnen und Lehrer über individuelle Förderung? Eine Studie zu Positionen von Lehrkräften in der Sekundarstufe I und Konsequenzen für Schulentwicklungsarbeit. *Pädagogik*, 3, 38–42. Verfügbar unter <https://www.uni-koblenz.de/~didaktik/voss/Differenzierung1.pdf>
- Solzbacher, C. (2009). Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (2. Aufl., S. 27–42). Baltmannsweiler: Schneider.
- Sonntag, K., Stegmaier, R. & Jungmann, A. (1998). Implementation arbeitsbezogener Lernumgebungen - Konzepte und Umsetzungserfahrungen. *Unterrichtswissenschaft*, 26 (4), 327–347. Verfügbar unter http://www.digizeitschriften.de/download/PPN513613439_0026/PPN513613439_0026__log53.pdf
- Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31 (4), 480–497. <https://doi.org/10.1177/002246699803100405>
- Specht, W. (1997). Jedes Kind ist Mittelpunkt. Ergebnisse und Gedanken aus der Evaluation der Schulversuche zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 4, 12–30.
- Spieß, M. (2010). Umgang mit fehlenden Werten. In C. Wolf (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 117–142). Wiesbaden: VS.
- Stanat, P., Pant, H.-A., Böhme, K. & Richter, D. (2012). *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Stanovic, P. J. & Jordan, A. (1998). Canadian Teachers' and Principals' Belief about Inclusive Education as Predictors of Effective Teaching in Heterogeneous Classroom. *The Elementary School Journal*, 98 (3), 221–238. <https://doi.org/10.1086/461892>
- Staub, F. & Stern, E. (2002). The Nature of Teachers 'Pedagogical' content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains: Quasi-Experimental Evidence From Elementary Mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 344–355. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.344>
- Stein, A.-D. (2010). Die Debatte um Integration und Inklusion aus kulturhistorischer Perspektive. In B. Siebert (Hrsg.), *Integrative Pädagogik und die kulturhistorische Theorie* (Behindertenpädagogik und Integration, Bd. 5, S. 27–42). Frankfurt am Main: Lang.
- Stein, P. & Nehr Korn-Ludwig, M.-A. (2007). *Einführung in die Analyse mit Kovarianzstrukturmodellen*, Universität Duisburg-Essen. Verfügbar unter <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/soziologie/stein/kovarianzstrukturmodelle.pdf>
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 185–204. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Katharina_Maag_Merki/publication/288567811_Teacher_co-operation_in_school_Conception_recording_results/links/56b503e908ae5ad360578ac9.pdf
- Stephens, T. M. & Braun, B. L. (1980). Measures of regular classroom teachers' attitudes toward handicapped children. *Exceptional Children*, 46 (4), 292–294. <https://doi.org/10.1177/001440298004600411>
- Stoiber, K. C., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 107–124. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80028-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80028-3)
- Stoler, R. D. (2010). Perceptions of Regular Education Teachers toward Inclusion of All Handicapped Students in Their Classrooms. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 66 (1), 60–62. <https://doi.org/10.1080/00098655.1992.9955931>
- Storch, M., Krause, F. & Küttel, Y. (2013). Ressourcenorientiertes Selbstmanagement für Lehrkräfte. Das Zürcher Ressourcen Modell ZRM. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollständig überarb. Aufl., S. 273–288). Wiesbaden: Springer.
- Strack, F. & Deutsch, R. (2004). Reflective and impulsive determinants of social behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 8 (3), 220–247. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0803_1
- Strauss, S. & König, J. (2017). Berufsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften zur inklusiven Bildung. *Unterrichtswissenschaft*, 45 (4), 243–261. <https://doi.org/10.3262/UW1704243>
- Stroebe, W. (2014). Strategien zur Einstellungs- und Verhaltensänderung. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (6., vollst. überarb. Aufl., S. 231–268). Heidelberg: Springer.
- Stroebe, W., Jonas, K. & Hewstone, M. (Hrsg.). (2003). *Sozialpsychologie* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Sturny-Bossart, G. (2010). Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf und Behinderung. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich - alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 40–51). Zug: Klett und Balmer.

- Subban, P. & Sharma, U. (2005). Understanding Educator Attitudes Toward the Implementation of Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*, 25 (2). <https://doi.org/10.18061/dsq.v25i2.545>
- Subban, P. & Sharma, U. (2006). Primary School Teachers' Perceptions of Inclusive Education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21 (1), 42–51.
- Sucuoglu, B. B. H., Karasu, F. I., Demir, S. & Akahn, S. (2013). Inclusive Preschool Teachers: Their Attitudes and Knowledge about Inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5 (2), 107–128.
- Syring, M., Tillmann, T., Weiß, S. & Kiel, E. (2018). Empirische Arbeit. Positive Einstellung zur Inklusion – ablehnende Haltung zur Umsetzung in der Schule. Analyse des Widerspruchs durch Überprüfung eines aus der Heterogenitätsforschung adaptierten Messinstruments für die Inklusion an Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65 (3), 206–220. <https://doi.org/10.2378/peu2018.art12d>
- SZH. (2018). *Beitrittskantone und/oder Konzept/Gesetz*, Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik. Verfügbar unter <http://www.szh.ch/themen-der-heil-und-sonderpaedagogik/recht-und-finanzierung/kantonale-konzepte>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. Aufl.). Boston: Pearson Education.
- Tages Anzeiger (2014, 14. Juni). Ausgebrannt im Klassenzimmer. Verfügbar unter <http://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/Ausgebrannt-im-Klassenzimmer/story/27628686>
- Terhart, E., Schulze-Stoker, F., Kunina-Habenicht, O., Dicke, T., Förster, D., Lohse-Bossenz, H. et al. (2012). Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Eine Kurzdarstellung des BilWiss-Projekts. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5 (1), 96–106. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/236245044_Bildungswissenschaftliches_Wissen_und_der_Erwerb_professioneller_Kompetenz_in_der_Lehramtsausbildung_-_Eine_Kurzdarstellung_des_BilWiss-Projekts
- Tettenborn, A. (2010). Die Klassenlehrperson im Fokus verschiedener Ansprüche – Erster Versuch einer Neubestimmung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (3), 416–427.
- Thomas, R.M. (1994). Implementation of Educational Reforms. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Hrsg.), *The international encyclopedia of education* (Vol 4, 2. Aufl., S. 1852–1857). Oxford: Pergamon.
- Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1918). *The Polish peasant in Europe and America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thurstone, L. L. (1931). The measurement of social attitudes. 249-269. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26 (3), 249–269. <https://doi.org/10.1037/h0070363>
- Tillmann, K.-J. (2005, Juni). *Viel Selektion - wenig Leistung: Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen*, Hamburg. Verfügbar unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Vortrag_Tillmann_Viel%20Selektion_wenig_Leistung.pdf
- Tillmann, K.-J. (2008). Die homogene Lerngruppe – oder: System jagt Fiktion. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (2. Aufl., S. 33–39). Wiesbaden: VS. Tillmann, K.-J. (2014). Heterogenität - ein schulpädagogischer "Dauerbrenner". *Pädagogik*, 11, 38–45.
- Tomarken, A. J. & Serlin, R. C. (1986). Comparison of ANOVA alternatives under variance heterogeneity and specific noncentrality structures. *Psychological Bulletin*, 99 (1), 90–99. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.99.1.90>

- Trapp, E. C. (1780). *Versuch einer Pädagogik*. Berlin: Friedrich Nicolai.
- Trautmann, M. (2005). Überzeugungen vom Englischlernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (1), 38–52. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0122-5>
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Treinies, G. & Einsiedler, W. (1996). Zur Vereinbarkeit von Steigerung des Lernleistungsniveaus und Verringerung von Leistungsunterschieden in Grundschulklassen. *Unterrichtswissenschaft*, 24 (4), 290–311. Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7940/pdf/UnterWiss_1996_4_Treinies_Einsiedler_Zur_Vereinbarkeit_von_Steigerung.pdf
- Triandis, H. C. (1975). *Einstellungen und Einstellungsänderungen* (Beltz-Studienbuch, Bd. 74). Weinheim: Beltz.
- Trumpa, S. & Franz, E.-K. (2014). Inklusion: Aktuelle Diskussionslinien auf Makro-, Meso- und Mikroebene des Bildungssystems. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 12–23). Baltmannsweiler: Schneider.
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V. & Seifried, S. (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern - Eine schulartspezifische Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (3), 241–256. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0103-y>
- Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2 (4), 208–218. <https://doi.org/10.12691/education-2-4-6>
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy. Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tuschel, S. (2006). Teamteaching in Integrationsklassen: Fördernde und hemmende Faktoren. *Erziehung und Unterricht*, 156 (1-2), 65–74. Verfügbar unter <http://2008.oebv.at/sixcms/media.php/504/tuschel.pdf>
- UNESCO. (1994a). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität"*. Verfügbar unter http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf
- UNESCO. (1994b). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on special Needs Education: Access and Quality (7-10 June)*. Verfügbar unter http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- UNO. (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (deutsche Übersetzung)*. Verfügbar unter <http://www.insos.ch/assets/Downloads/UNO-BRK-Beitritt-Schweiz.pdf>
- Unterleitner, I. (1990). Sozial-integrative Schule: Leistungen der nichtbehinderten Kinder und Einstellungen ihrer Eltern. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 13 (2), 9–16.
- Urban, D. & Mayerl, J. (2007). *Mediator-Effekte in der Regressionsanalyse. Direkte, indirekte und totale Effekte*. Verfügbar unter http://www.uni-stuttgart.de/soz/soziologie/regression/Mediator-Effekte_v1-3.pdf
- Urban, D. & Mayerl, J. (2011). *Regressionsanalyse. Theorie, Technik und Anwendung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.

- Urban, D. & Mayerl, J. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung. Ein Ratgeber für die Praxis*. Wiesbaden: Springer.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62 (2), 147–157. <https://doi.org/10.2378/peu2015.art09d>
- UZH. (2017). *Multiple Regressionsanalyse*. Methodenberatung, Universität Zürich. unter <http://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse/zusammenhaenge/mreg.html#17>
- Valeo, A. (2008). Inclusive Education Support Systems: Teacher and Administrator Views. *International Journal of Special Education*, 23 (2), 8–16.
- Van Dick, R. & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollständig überarb. Aufl., S. 43–59). Wiesbaden: Springer.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. & Barker, K. S. (2001). High School Teacher Attitudes toward Inclusion. *The High School Journal*, 84 (2), 7–20.
- Vaughn, S., Schumm, J. S. & Jallad, B. (1996). Teachers' Views of Inclusion. "I'd Rather Pump Gas". *Learning Disabilities Research and Practice*, 11 (2), 96–106. Verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370928.pdf>
- Verplanken, B., Hofstee, G. & Janssen, H. J. W. (1998). Accessibility of affective versus cognitive components of attitudes. *European Journal of Social Psychology*, 28 (1), 23–35. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(199801/02\)28:1<23::AID-EJSP843>3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(199801/02)28:1<23::AID-EJSP843>3.0.CO;2-Z)
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Meyers, H. & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63 (1), 29–45. <https://doi.org/10.1177/001440299606300103>
- Volksschulamt Kanton Zürich (04.05.2016). *Fakten sonderpädagogisches Angebot* (E-Mail).
- Volksschulamt Kanton Zürich (19.12.2017). *Fakten sonderpädagogisches Angebot Jahr 2016* (E-Mail).
- Walker, T. J. (2012). *Attitudes and Inclusion: An Examination of Teachers' Attitudes Toward Including Students with Disabilities*. Loyola University, Chicago. Verfügbar unter <https://pdfs.semanticscholar.org/6c50/bd5d82ddfd5f1c93dcb889299769a0367413.pdf>
- Walter-Klose, C. (2012). *Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. Befunde aus nationaler und internationaler Bildungsforschung und ihre Bedeutung für Inklusion und Schulentwicklung* (Schriften zur Körperbehindertenpädagogik, Bd. 7). Oberhausen: Athena.
- Wänke, M. & Böhner, G. (2006). Einstellungen. In H. W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 3, S. 404–414). Göttingen: Hogrefe.
- Warwas, J., Seifried, J. & Meier, M. (2008). Change Management von Schulen - Erfolgsfaktoren und Handlungsstrategien aus Sicht der Schulleitung an beruflichen Schulen. In R. Voss & J. Baillod (Hrsg.), *Innovatives Schulmanagement. Ansätze für ein effizientes Management von Schulen* (S. 102–124). Gernsbach: Dt. Betriebswirte-Verl.
- Webster, N. & McKechnie, J. L. (1976). *Webster's new twentieth century dictionary of the English language*. New York: Collins.
- Weinbach, R. W. & Grinell, R. M. (2000). *Statistik für soziale Berufe*. Neuwied: Luchterhand.

- Weisel, A. & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1 (2), 157–174. <https://doi.org/10.1177/1746197906064677>
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 21–31). Weinheim: Beltz.
- Wenzel, H. (2008). Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. und erw. Aufl., S. 423–447). Wiesbaden: VS. Weresch-Deperrois, I., Bodensohn, R. & Jäger, R. S. KOSTA© - Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehrerbildung. *Skalenhandbuch*. Universität Koblenz-Landau, Landau. Verfügbar unter http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/091215_Skalenhandbuch_KOSTA1.pdf
- Werning, R. (2010). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 284–291. Verfügbar unter http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/WERNING_Rolf_Inklusion_zwischen_Innovation_und_Ueberforderung.pdf
- Werning, R. & Löser, J. M. (2012). Inklusive Perspektiven - zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In B. Stiftung, Menschen, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter & D. UNESCO-Kommission (Hrsg.), *Gemeinsam lernen - Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule* (S. 51–66). Guetersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Wertli, E. & Audeout, M. (2009). Befindungsqualität hörgeschädigter Kinder in der Regelschule. *sonos*, 103 (4), 4–8.
- Westwood, P. & Graham, L. (2003). Inclusion of students with special needs: Benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 8 (1), 3–15. <https://doi.org/10.1080/19404150309546718>
- Weyler, S. (2013). *Wirkungen von Markenkrisen. Eine Analyse aus verhaltenswissenschaftlicher Perspektive*. Wiesbaden: Gabler.
- Wicker, A. W. (1969). Attitude versus Actions: The Relationship of Verbal and Overt Behavioral Responses to Attitude Objects. *Journal of Social Issues*, 25 (4), 41–78. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1969.tb00619.x>
- Williams, W., Fox, T., Thousand, J. & Fox, W. (1990). Level of acceptance and implementation of best practices in the education of students with severe handicaps in Vermont. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 25 (2), 120–131. Verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/pdf/23878550.pdf?refreqid=excelsior:4ff361b419e6943777b9dd8a0d5775eb>
- Wilson, T. D., Lindsey, S. & Schooler, T. Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychological Review*, 107 (1), 101–126. <https://doi.org/10.1037//0033-295X.107.1.101>
- Winkler, C. (2016a). Inklusive Einstellungen und Unterrichtspraktiken aus Sicht integrativ arbeitender Lehrkräfte in Sachsen. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Riegler, R. Schmidt & S. Reinhold (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (Jahrbuch Grundschulforschung, Band 20, S. 73–74). Wiesbaden: Springer. Winkler, C. (2016b). *Merkmalsbezogene Einstellungen von Lehrkräften zur schulischen Inklusion in Sachsen - eine empirische Analyse*. Dissertation. Universität Leipzig, Leipzig. Verfügbar unter <https://core.ac.uk/download/pdf/45271834.pdf>
- Wischer, B. (2007). Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen? Über "programmatische Fallen" im aktuellen Reformdiskurs. *Die Deutsche Schule*, 99 (4), 422–433. Verfügbar unter http://www.digizeitschriften.de/download/PPN509092632_0099/PPN509092632_0099__LOG_0103.pdf

- Wischer, B. (2009). *Umgang mit Heterogenität im Unterricht - Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen*. Handbuch: Heterogenität ruft nach Dialog. Verfügbar unter <http://www.teachers-ipp.eu/Umgang-mit-Heterogenitet.html/2.%20Umgang%20mit%20Heterogenitaet%20-%20DE.pdf>
- Wischer, B. & Trautmann, M. (2014, März). *Kritische Anmerkungen zur pädagogisch-normativen Heterogenitätsdebatte*. 5. Tübinger Tagung Schulpädagogik, Tübingen.
- Wocken, H. (1988). Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In H. Wocken, G. Antor & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen* (S. 199–274). Hamburg: Curio.
- Wocken, H. (1999). Schulleistungen in Integrationsklassen. In H. Eberwein (Hrsg.), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam* (S. 266). Weinheim: Beltz.
- Wocken, H. (2010). Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. Essay. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 23, 1–8.
- Wolfisberg, C. (2008). Der institutionelle Umgang mit der Heterogenität der Schulkinder. In D. Tröhler (Hrsg.), *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule*. (S. 189–199). Zürich: NZZ Libro.
- York, J., Vandercook, T., MacDonald, C., Hiese-Neff, C. & Caughey, E. (1992). Feedback about integrating middle-school students with severe disabilities in general education classes. *Exceptional Children*, 58 (3), 244–258. <https://doi.org/10.1177/001440299105800307>
- Zapf, W. (1989). Über soziale Innovationen. *Soziale Welt*, 40 (1/2), 170–183.
- Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (2), 145–170. <https://doi.org/10.1080/08856250410001678469>
- Zöfel, P. (2002). *Statistik verstehen. Ein Begleitbuch zur computergestützten Anwendung*. München: Addison-Wesley.
- Zurfluh, E. (2008). *10 Jahre Integrationsklassen. Erfahrungen und Ergebnisse*. Verfügbar unter <http://www.ed-bs.ch/bildung/volksschulen/downloads/erfahrungsbericht-10-jahre-integrationsklassen.pdf>

6.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1-1: Die Individualität der Lernenden bestimmt die Heterogenität der Lerngruppe	21
Abbildung 2.1-2: Anzahl Schülerinnen und Schüler in Sonderschulung und besonderer Schulung 2004-2016	40
Abbildung 2.1-3: Sonderpädagogische Angebote – Situation morgen: integrativ ausgerichtete Angebote.....	42
Abbildung 2.3-1: Modell professioneller Handlungskompetenz.....	71
Abbildung 2.3-2: Dreikomponentenmodell der Einstellung.....	76
Abbildung 2.3-3: Eindimensionale Sichtweise von Einstellungen.....	78
Abbildung 2.3-4: Zweidimensionale Sichtweise von Einstellungen.	78
Abbildung 2.3-5: Einstellungskomponenten, -struktur und -funktion	82
Abbildung 2.3-6: Determinanten und Konsequenzen der Einstellungsstärke	85
Abbildung 2.3-7: Modell der Elaborationswahrscheinlichkeit	88
Abbildung 2.3-8: Schematische Darstellung der Theorie des geplanten Verhaltens	94
Abbildung 2.3-9: Schematische Darstellung der Theorie des geplanten Verhaltens mit erweiterten Termini.....	99
Abbildung 3.4-1: Effekte im Mediatormodell	176
Abbildung 3.4-2: Totaler Mediatoreffekt	177
Abbildung 3.4-3: Partieller Mediatoreffekt.....	177
Abbildung 3.4-4: Wirkungsrichtung des Pfadmodells.....	180
Abbildung 3.4-5: Hierarchische Strukturierung der Daten.....	181
Abbildung 4.1-1: Aussagen der Klassenlehrpersonen über die Wünschbarkeit und Machbarkeit von schulischer Integration.....	191
Abbildung 4.1-2: Intrapersonale Aussagen der Klassenlehrpersonen über die Wünschbarkeit und Machbarkeit von Integration	192
Abbildung 4.1-3: Aussagen der Klassenlehrpersonen über die Wünschbarkeit von schulischer Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf I	194

Abbildung 4.1-4: Aussagen der Klassenlehrpersonen über die Wünschbarkeit von schulischer Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf II.	195
Abbildung 4.1-5: Aussagen der Klassenlehrpersonen über die Machbarkeit von schulischer Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf III.....	196
Abbildung 4.1-6: Aussagen der Klassenlehrpersonen über die Anzahl zur Verfügung stehenden Förderlektionen.....	197
Abbildung 4.1-7: Aussagen der Klassenlehrpersonen über den Profit verschiedener Schülergruppen von der integrativen Schulform.	198
Abbildung 4.1-8: Aussagen der Klassenlehrpersonen über die Schülermerkmale und deren Auswirkungen auf den Unterricht.....	199
Abbildung 4.1-9: Aussagen der Klassenlehrpersonen über die Ressourcenlage für die Umsetzung der integrativen Schulform.....	201
Abbildung 4.1-10: Aussagen der Klassenlehrpersonen über die veränderte Zusammenarbeit mit Lehrpersonen aufgrund der integrativen Schulform	202
Abbildung 4.1-11: Aussagen der Klassenlehrpersonen über die veränderte Zusammenarbeit mit Eltern und externen Fachstellen aufgrund der integrativen Schulform	203
Abbildung 4.1-12: Aussagen der Klassenlehrpersonen über die Anpassungen des eigenen Unterrichts aufgrund der integrativen Schulform.....	203
Abbildung 4.1-13: Aussagen der Klassenlehrpersonen über die Schulentwicklung, die sich als Folge der integrativen Schulform ergab.....	205
Abbildung 4.1-14: Aussagen der Klassenlehrpersonen über Belastungen und Herausforderungen der Unterrichtsführung als Folge der integrativen Schulform.....	206
Abbildung 4.1-15: Aussagen der Klassenlehrpersonen über die Auswirkungen der integrativen Schulform auf den Unterricht bzw. auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung.....	207
Abbildung 4.1-16: Aussagen der Klassenlehrpersonen über die zeitliche Belastung aufgrund der integrativen Schulform.....	208
Abbildung 4.3-1: Pfadmodell über die Einflussfaktoren auf die Einstellung bzgl. Machbarkeit von Integration.	224
Abbildung 4.5-1: Einstellungen zu Wünschbarkeit und Machbarkeit von Integration nach Schulen	236

Abbildung 4.5-2: Schulpositionen in Relation zu den Skalen ZRE_Wünschbarkeit und ZRE_Machbarkeit von schulischer Integration (standardisierte Residuen)	238
---	-----

6.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1-1: Schulische Massnahmen bei besonderem Förderbedarf	38
Tabelle 2.2-1: Einflussfaktoren auf die Innovationsimplementation.....	50
Tabelle 2.4-1: Einflussfaktoren und Wirkungsrichtung auf die Integrationswünschbarkeit, Integrationsmachbarkeit und -bereitschaft im Überblick.....	138
Tabelle 3.2-1: An der Onlinebefragung beteiligte Schulen und ihr Rücklauf.....	148
Tabelle 3.2-2: Schulstufe und Geschlecht der Lehrpersonen.....	149
Tabelle 3.2-3: Alter der Lehrpersonen (gruppiert) und Schulstufe.....	150
Tabelle 3.2-4: Unterrichtsfächer und Schulstufe	150
Tabelle 3.2-5: Durchschnittliche Jahre Berufserfahrung und Schulstufe.	151
Tabelle 3.2-6: Durchschnittliches Wochenpensum und Schulstufe.....	151
Tabelle 3.2-7: Klassengrösse und Schulstufe.....	151
Tabelle 3.2-8: Anzahl SuS mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung pro Lerngruppe und Schulstufe.	152
Tabelle 3.3-1: In die Analyse aufgenommene Variablen.....	155
Tabelle 3.3-2: Übersicht über die gebildeten Skalen.....	161
Tabelle 3.4-1: Sprachgebrauch über die Höhe der Irrtumswahrscheinlichkeit.....	162
Tabelle 3.4-2: Arten parametrischer und nicht-parametrischer Verfahren bei unabhängigen Stichproben und Effektstärkemasse.	169
Tabelle 3.4-3: Hierarchisch-sequenzielle Regressionsanalyse	172
Tabelle 3.4-4: Interpretation der Effektstärke in R^2 nach Cohen	174
Tabelle 3.4-5: z-Teststatistik und die dazu üblichen Signifikanzgrenzen.....	183
Tabelle 3.4-6: Grobstruktur des Kodierrasters.	185
Tabelle 4.1-1: Statistische Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Wünschbarkeit vs. Machbarkeit.....	191
Tabelle 4.1-2: Aussagen der KLp zur Wünschbarkeit und Machbarkeit von Integration.....	193
Tabelle 4.1-3: Statistische Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Aussagen über die Wünschbarkeit von schulischer Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf I.....	194

Tabelle 4.1-4: Statistische Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Aussagen über die Wünschbarkeit von schulischer Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf II.....	195
Tabelle 4.1-5: Statistische Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Aussagen über die schulische Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf III.	196
Tabelle 4.1-6: Statistische Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Aussagen über den Profit verschiedener Schülergruppen von der integrativen Schulform.	198
Tabelle 4.1-7: Statistische Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Aussagen über Schülermerkmale und deren Auswirkungen auf den Unterricht.....	200
Tabelle 4.1-8: Statistische Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Aussagen über die Ressourcenlage für die Umsetzung der integrativen Schulform.	201
Tabelle 4.1-9: Statistische Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Aussagen über die veränderte Zusammenarbeit mit Lehrpersonen aufgrund der integrativen Schulform.....	202
Tabelle 4.1-10: Statistische Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Aussagen über Unterrichts Anpassungen aufgrund der integrativen Schulform.....	204
Tabelle 4.1-11: Statistische Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Aussagen über die Schulentwicklung, die sich als Folge der integrativen Schulform ergab.	205
Tabelle 4.1-12: Statistische Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Aussagen über Belastungen und Herausforderungen der Unterrichtsführung als Folge der integrativen Schulform.....	206
Tabelle 4.1-13: Statistische Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Aussagen über die Auswirkungen der integrativen Schulform auf den Unterricht bzw. auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung.	207
Tabelle 4.1-14: Statistische Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Aussagen über die zeitliche Belastung aufgrund der integrativen Schulform.	208
Tabelle 4.1-15: Statistische Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Einstellung zur Integrationswünschbarkeit.....	210
Tabelle 4.1-16: Statistische Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Einstellung zur Integrationsmachbarkeit.	211

Tabelle 4.1-17: Statistische Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Einstellung zur Zusammenarbeit.	211
Tabelle 4.1-18: Statistische Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Einstellung zur Unterrichts Anpassung.	212
Tabelle 4.1-19: Statistische Kennwerte – Gruppenunterschiede Klassenlehrpersonen: Einstellung zur Schulentwicklung.	212
Tabelle 4.2-1: Prädiktorvariablen.	213
Tabelle 4.2-2: Korrelation nach Pearson	214
Tabelle 4.2-3: Ergebnisse Gesamtmodell hierarchisch-sequenzielle Regressionsanalyse – blockweise Einführung.	216
Tabelle 4.2-4: Ergebnisse Gesamtmodell hierarchisch-sequenzielle Regressionsanalyse – strikte Einführung der Prädiktorvariablen und simultane Modelle.	218
Tabelle 4.4-1: Überblick über die Ergebnisse zu den Einflussfaktoren auf die Machbarkeitseinschätzung nach verschiedenen Auswertungsverfahren	229
Tabelle 4.5-1: Mittelwerte der einzelnen Schulen zur Einstellung zur Wünschbarkeit und Machbarkeit von Integration.	239
Tabelle 4.6-1: Dimension 1: Gründe für die Wünschbarkeit von Integration.	243
Tabelle 4.6-2: Dimension 2: Gründe für die Machbarkeit von Integration.	247
Tabelle 4.6-3: Zusammenführung der Ergebnisse aus den quantitativen und qualitativen Daten	252
Tabelle 7-1: Zentrale Gesetzesartikel.	349
Tabelle 7-2: Zentrale Begriffe	350
Tabelle 7-3: Verwendete Items aus dem Fragebogen.	368
Tabelle 7-4: Skalenkennwerte abhängige Variable – Machbarkeit von Integration.	370
Tabelle 7-5: Skalenkennwerte abhängige Variable – Integrationswünschbarkeit.	371
Tabelle 7-6: Skalenkennwerte abhängige Variable – Ressourcen.	372
Tabelle 7-7: Skalenkennwerte abhängige Variable – Zusammenarbeit.	373
Tabelle 7-8: Skalenkennwerte abhängige Variable – Unterrichts Anpassung.	374
Tabelle 7-9: Skalenkennwerte abhängige Variable – Schulentwicklung.	375

Tabelle 7-10: Skalenkennwerte abhängige Variable – Belastung.	376
Tabelle 7-11: Kategoriensystem.	377
Tabelle 7-12: Dimension 1 – Wünschbarkeit von Integration	380
Tabelle 7-13: Dimension 2 – Machbarkeit von Integration	381
Tabelle 7-14: Berechnungen zur Konfundierung ‚Geschlecht‘ und Schulstufe.	383
Tabelle 7-15: Ergebnisse hierarchisch-sequenzielle Regressionsanalyse – 2 Modelle Geschlecht vs. Schulstufe.	385

7 ANHÄNGE

Anhang A Neugestaltung der sonderpädagogischen Massnahmen: Zentrale Gesetzesartikel und Begriffe

Tabelle 7-1: Zentrale Gesetzesartikel im Rahmen der Neugestaltung der sonderpädagogischen Massnahmen.

Gesetz, Jahr, Artikelnr. (chronologisch)	Definition
BV , 1999, § 41	¹ Bund und Kantone setzen sich in Ergänzung zu persönlicher Verantwortung und privater Initiative dafür ein, dass g) Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbständigen und sozial verantwortlichen Personen gefördert und in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Integration unterstützt werden.
BV , 1999, § 62	² Sie sorgen für einen ausreichenden Grundschulunterricht, der allen Kindern offen steht. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch und untersteht staatlicher Leitung oder Aufsicht. An öffentlichen Schulen ist er unentgeltlich.
BehiG , 2002, § 20	¹ Die Kantone sorgen dafür, dass behinderte Kinder und Jugendliche eine Grundschulung erhalten, die ihren besonderen Bedürfnissen angepasst ist. ² Die Kantone fördern, soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule.
VSG , 2005, § 14	Der Regierungsrat kann für besonders begabte Schülerinnen und Schüler Schulen mit Bildungsschwerpunkten oder Rahmenbedingungen bewilligen, die von der Gesetzgebung abweichen.
VSG , 2005, § 25	Zusätzliche Angebote: Schulen mit einem hohen Anteil Fremdsprachiger stellen zusätzliche Angebote zur Verfügung. Diese heben das Leistungsniveau aller Schülerinnen und Schüler, indem sie insbesondere die Deutschkenntnisse der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler verbessern sowie die Integration und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern fördern.
VSG , 2005, § 33	¹ Die sonderpädagogischen Massnahmen dienen der Schulung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Die Schülerinnen und Schüler werden wenn möglich in der Regelklasse unterrichtet. ² Die Verordnung regelt die Einzelheiten und den Umfang der sonderpädagogischen Massnahmen gemäss § 34.
VSG , 2005, § 34	¹ Sonderpädagogische Massnahmen sind Integrative Förderung, Therapie, Aufnahmeunterricht, Besondere Klassen und Sonderschulung. ² Integrative Förderung ist die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch die Förder- und Regellehrpersonen. ³ Therapie ist die individuelle Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit spezifischen pädagogischen Bedürfnissen. ⁴ Aufnahmeunterricht ist der Unterricht für Fremdsprachige, die keine Aufnahme-klassen besuchen. Er dient dem Erwerb und der Förderung der deutschen Sprache. ⁵ Besondere Klassen sind ausserhalb der Regelklassen geführte Lerngruppen. Zulässig sind Einschulungsklassen, Aufnahmeklassen für Fremdsprachige sowie Kleinklassen für Schülerinnen und Schüler mit besonders hohem Förderbedarf. ⁶ Sonderschulung ist die Bildung von Kindern, die in Regel- oder Kleinklassen nicht angemessen gefördert werden können.
VSG , 2005, § 36	¹ Die Sonderschulung umfasst Unterricht, Therapie, Erziehung und Betreuung. Sie erfolgt in einer öffentlichen oder privaten Sonderschule, als integrierte Sonderschulung oder als Einzelunterricht. ² Der Anspruch auf Sonderschulung besteht vom Zeitpunkt des Eintritts in die Kindergartenstufe bis zum Abschluss der Schule, längstens jedoch bis zur Vollendung des 20. Altersjahres. ³ Die Wahl der Sonderschulung wird unter Berücksichtigung der besonderen Bildungsbedürfnisse sowie der übrigen Umstände getroffen. Stehen gleichwertige

	<p>Sonderschulen zur Verfügung, ist der kostengünstigeren Lösung der Vorzug zu geben.</p> <p>⁴ Die Direktion regelt die Aufsicht über die Sonderschulen.</p>
<p>Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik, 2007, § 2</p>	<p>² Grundsätze</p> <p>Die Bildung im Bereich der Sonderpädagogik basiert auf folgenden Grundsätzen</p> <p>a. die Sonderpädagogik ist Teil des öffentlichen Bildungsauftrages;</p> <p>b. integrative Lösungen sind separierenden Lösungen vorzuziehen, unter Beachtung des Wohles und der Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes oder des Jugendlichen sowie unter Berücksichtigung des schulischen Umfeldes und der Schulorganisation;</p>
<p>Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik, 2007, § 8</p>	<p>Lernziele</p> <p>Die Anforderungsniveaus für den Bereich der Sonderpädagogik werden auf der Basis der in den Lehrplänen festgelegten Lernziele und der Bildungsstandards der Regelschule angepasst: sie berücksichtigen die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten des Kindes oder des Jugendlichen.</p>

Anmerkungen: BV=Bundesverfassung; BehiG=Behindertengleichstellungsgesetz; VSG=Volksschulgesetz Kanton Zürich.

Tabelle 7-2: Zentrale Begriffe im Rahmen der Neugestaltung der sonderpädagogischen Massnahmen.

Begriff (in alphabetischer Reihenfolge)	Definition
Audiopädagogische Angebote	<p>Zu den audiopädagogischen Angeboten gehören audiopädagogische Beratung und Förderung:</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Audiopädagogische Beratung richtet sich an Lehrpersonen, Klassen, Schulbehörden und Erziehungsberechtigte und die Betroffenen selber. Sie informiert über Auswirkungen von Hörbeeinträchtigungen, gibt Hinweise für die Optimierung der Lernumgebung (z. B. schallschluckende Raumausstattung, günstige Sitzposition und Beleuchtung, technische Hilfsmittel) und wirkt beratend in Fragen der sonderpädagogischen Förderung oder der weiteren Schullaufbahn. – Audiopädagogische Förderung bezieht sich unmittelbar auf die hörbeeinträchtigte Schülerin oder den hörbeeinträchtigten Schüler. Sie kann im Einzelunterricht, in Fördergruppen oder im Rahmen des Teamteachings stattfinden“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011a, S. 2).
Besondere pädagogische Bedürfnisse	<p>„Besondere pädagogische Bedürfnisse zeigen sich namentlich bei Leistungsschwächen, ausgeprägter (überdurchschnittlicher) Begabung bis Hochbegabung, mangelnder Kenntnisse der deutschen Sprache, Verhaltensauffälligkeiten oder Behinderungen (körperlich, geistig, Sprach- und Sinnesbehinderung oder eine Kombination verschiedener Beeinträchtigungen etc.)“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008a, S. 35).</p>
Besonderer Bildungsbedarf	<p>„Ein besonderer Bildungsbedarf liegt vor</p> <ul style="list-style-type: none"> - bei Kindern vor der Einschulung, bei denen festgestellt wird, dass ihre Entwicklung eingeschränkt oder gefährdet ist oder dass sie dem Unterricht in der Regelschule ohne spezifische Unterstützung aller Wahrscheinlichkeit nach nicht werden folgen können; - bei Kindern und Jugendlichen, die dem Lehrplan der Regelschule ohne zusätzliche Unterstützung nachweislich nicht, nicht mehr oder nur teilweise folgen können; - in weiteren Situationen, in denen die zuständige Schulbehörde bei Kindern und Jugendlichen nachweislich grosse Schwierigkeiten in der Sozialkompetenz sowie im Lern- oder Leistungsvermögen feststellt. <p>Bei der Evaluation zur Feststellung eines besonderen Bildungsbedarfs wird der Kontext mitberücksichtigt“ (EDK, 2007a, S. 2).</p>
Deutsch als Zweitsprache (DaZ) Aufnahmeunterricht und Aufnahmeklassen	<p>„Der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ergänzt und unterstützt den Regelunterricht in der Zürcher Volksschule. [...] Durch die DaZ-Angebote (Aufnahmeunterricht und Aufnahmeklassen) werden Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Erstsprache darin unterstützt, ihre Deutschkompetenzen</p>

	(Hochdeutsch) so aufzubauen, dass sie im Regelunterricht erfolgreich lernen können“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011b, S. 2).
Einschulungsklasse	„Die Einschulungsklasse ist eine besondere Klasse der Primarstufe und wird mit max. 14 Kindern geführt. Sie schliesst an die Kindergartenstufe an und dauert ein Jahr. In der Einschulungsklasse werden die kognitiven, sprachlichen, motorischen und sozialen Voraussetzungen für den Übertritt in die erste Regelklasse geschaffen“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2010a, S. 2).
Integrative Schulform Integrative Schulung Schulische Integration	„Voll- oder teilzeitliche Integration von Kindern oder Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf in einer Klasse der Regelschule <ul style="list-style-type: none"> - durch die Nutzung der sonderpädagogischen Massnahmen, die die Schule anbietet, und/oder - durch die Anordnung von verstärkten Massnahmen aufgrund des standardisierten Abklärungsverfahrens zur Ermittlung des individuellen Bedarfs“ (EDK, 2007a, S. 3).
Integrative Förderung (IF)	„Die IF ist ein sonderpädagogisches Angebot, das auf allen Schulstufen verpflichtend angeboten werden muss. Sie unterstützt die Lehrpersonen, wenn besondere pädagogische Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern einen Unterricht in der Regelklasse ergänzende integrative Förderung erfordern“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011d, S. 2).
Integrierte Sonderschulung	„Bei der integrierten Sonderschulung (IS) werden Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf in Regelklassen integriert und unterstützt. Die Schulung findet also im Klassenverband einer Regelschule statt, wobei für die Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf individuelle Zielsetzungen festgelegt werden“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2009, S. 6). Es lassen sich zwei Arten unterscheiden:
Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung einer Sonderschule (ISS)	„Die Schulpflege beauftragt eine Sonderschule (Tagessonderschule oder Schulheim), die über eine entsprechende kantonale Bewilligung für dieses Angebot verfügt, mit der Durchführung der integrierten Sonderschulung. Die Schülerin oder der Schüler ist administrativ der Sonderschule zugeteilt, besucht jedoch eine Regelklasse in der Regelschule am Wohnort respektive am Aufenthaltsort der Schülerin oder des Schülers unter der Woche. [...] Eine Variante der ISS besteht in Form der Teilintegration. Dabei verbringt die Schülerin oder der Schüler bestimmte Schultage in der Sonderschule und bestimmte Schultage in der Regelschule“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2012a, S. 8).
Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung einer Regelschule (ISR)	„Die Schulpflege beschliesst, die integrierte Sonderschulung mit gemeindeeigenem Personal (heilpädagogische Fachpersonen, Therapie, Assistenz) durchzuführen. Sie beauftragt die Schulleitung der Regelschule mit der Ausgestaltung des Settings und sorgt für die erforderliche Tagesstruktur und den allenfalls notwendigen Transport“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2012a, S. 8).
Kleinklasse	„Die Kleinklasse ist eine Besondere Klasse der Primar- oder Sekundarstufe. Sie umfasst das Spektrum der bisherigen Kleinklassentypen B, C und D. Kleinklassen werden mit 8 – 12 Schülerinnen und Schülern geführt und von einer Schulischen Heilpädagogin oder einem Schulischen Heilpädagogen (SHP) unterrichtet. Die Kleinklasse fördert Schülerinnen und Schüler mit besonders hohem Förderbedarf“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2010b, S. 2).
Logopädische Therapie	„Die Logopädie befasst sich mit den Regelmässigkeiten und Auffälligkeiten des mündlichen und schriftlichen Spracherwerbs, der Stimme und des Schluckens“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011e, S. 2). „In der Logopädie werden die Störungen der mündlichen und schriftlichen Sprache, des Sprechens, der Kommunikation, des Redeflusses und der Stimme, des Schluckens sowie der Legasthenie diagnostiziert und werden die entsprechenden Therapiemassnahmen geplant, durchgeführt und ausgewertet“ (EDK, 2007a, S. 3).
Psychomotorische Therapie	„Die psychomotorische Therapie befasst sich mit den Regelmässigkeiten und Auffälligkeiten der Bewegungsentwicklung und des Bewegungsverhaltens“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011f, S. 2). „Psychomotorik befasst sich mit der Wechselwirkung zwischen Wahrnehmen, Fühlen, Denken, Bewegen und Verhalten, sowie in ihrem körperlichen Aus-

	druck. In der Psychomotorik werden psychomotorische Entwicklungsauffälligkeiten, -störungen und -behinderungen diagnostiziert sowie Therapie- und Unterstützungsmassnahmen geplant, durchgeführt und ausgewertet“ (EDK, 2007a, S. 4).
Psychotherapie	„In der schulisch indizierten Psychotherapie werden die Schülerinnen und Schüler in der Bewältigung ihrer Probleme und ihrer Leiden unterstützt. Sie sollen befähigt werden, sich in ihrem familiären und schulischen Umfeld der Situation angepasst zu verhalten und zu entwickeln“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011g, S. 2).
Regelschule	„Schule der obligatorischen Bildungsstufe in welcher die Schülerinnen und Schüler in Regelklassen eingeteilt sind, innerhalb welcher sowohl Massnahmen der Sonderpädagogik und integrative Schulung vorgeschlagen werden können. Es können auch Sonderklassen geschaffen werden. In Abgrenzung zur Sonderschule“ (EDK, 2007a, S. 4).
Schulische Standortgespräche	„Das Verfahren «Schulische Standortgespräche» beschreibt das strukturierte Vorgehen hin zur individuellen Förderplanung. Es [...] dient der Klärung, ob und welche Massnahmen für eine Schülerin oder einen Schüler in der momentanen schulischen Situation angemessen sind“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011h, S. 8).
Sonderpädagogische Angebote	Bei den sonderpädagogischen Angeboten wird zwischen Sonderschul- und Regelschulangeboten unterschieden. <ul style="list-style-type: none"> – Zu den sonderpädagogischen Angeboten der Regelschule gehören: Integrative Förderung (IF); Begabungs- und Begabtenförderung; Deutsch als Zweitsprache (DaZ) (Aufnahmeunterricht und Aufnahmeklassen); Therapien: Logopädie, Psychomotorik und Psychotherapie; Audiopädagogische Angebote; Besondere Klassen: Einschulungsklasse, Kleinklasse, Aufnahmeklasse. – Zu den Angebote der Sonderschulung gehören: Unterricht, Betreuung, Therapie, Pflege und Transport. Sie kann im Rahmen einer Tages- oder Heimsonderschule, einer integrierte Sonderschulung (IS) oder als Einzelunterricht angeboten werden (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2009, Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011h).
Sonderschule	„Schule der obligatorischen Bildungsstufe, die auf bestimmte Behinderungsformen oder Lern- und Verhaltensschwierigkeiten spezialisiert ist. Die Sonderschule nimmt ausschliesslich Kinder und Jugendliche auf, die aufgrund des standardisierten Abklärungsverfahrens zur Ermittlung des individuellen Bedarfs ausgewiesenen Anspruch auf verstärkte Massnahmen haben. Sie untersteht einem kantonalen Bewilligungsverfahren. Sie kann zusätzlich mit einem stationären Unterbringungsangebot* oder mit einem Betreuungsangebot in Tagesstrukturen kombiniert sein. In Abgrenzung zur Regelschule“ (EDK, 2007a, S. 4).
Sonderschulung	„Sonderschulung ist integrierender Bestandteil des öffentlichen Bildungsauftrags. Unter Sonderschulung wird der Einsatz von sonderpädagogischen Angeboten zur Erfüllung des besonderen Bildungsbedarfs eines Kindes oder Jugendlichen verstanden, insbesondere im Fall einer Behinderung. Sonderschulung kann in integrativen oder separativen Formen erfolgen. Sie umfasst auch die heilpädagogische Früherziehung. Sonderschulung wird von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen (Vertiefungsrichtung Heilpädagogische Früherziehung oder Vertiefungsrichtung Schulische Heilpädagogik) ausgeführt, die mit den Fachkräften der Regelschule und mit weiteren spezifisch ausgebildeten Fachpersonen zusammenarbeiten“ (EDK, 2007a, S. 5).

Anhang B Der Fragebogen

Geschlecht, Alter, Schulleitung, Schulstufe			
1	Ihr Geschlecht	<input type="checkbox"/> Weiblich <input type="checkbox"/> Männlich	
2	In welchem Jahr sind sie geboren	Geburtsjahr: _____	
3	Gehören sie der Schulleitung dieser Schule an?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein	
4	Auf welcher Schulstufe unterrichten sie?	<input type="checkbox"/> Kindergartenstufe <input type="checkbox"/> Unterstufe (1.– 3. Klasse) <input type="checkbox"/> Mittelstufe (4.-6. Klasse) <input type="checkbox"/> Sekundarstufe I	
Abteilungen: Sek A, B, C (Sekundarlehrkräfte)			
5	An welcher Abteilung unterrichten Sie? (Mehrfachantworten möglich)	<input type="checkbox"/> Sek A <input type="checkbox"/> Sek B <input type="checkbox"/> Sek C	
Filterfrage: Regel- oder Speziallehrkräfte?			
6	Im Folgenden wird zwischen zwei Berufsbezeichnungen unterschieden: - Regellehrkraft (z.B. Kindergarten-, Primar-, Sekundar-, Fach(gruppen)lehrkraft; Musikalische Erziehung Zürich) - Speziallehrkraft (z.B. Lehrkraft für schulische Heilpädagogik, integrative Förderung, Deutsch als Zweitsprache, Begabtenförderung, Therapie)		
	Welche Funktion(en) üben Sie an dieser Schule aus?	<input type="checkbox"/> Regellehrkraft <input type="checkbox"/> Speziallehrkraft <input type="checkbox"/> Beides	
Pensum, Aufgabengebiet (Regellehrkräfte)			
7	Bitte geben Sie an wie viele Lektionen pro Woche sie in den folgenden Bereichen unterrichten: (Wenn Sie in einem Bereich nicht unterrichten: Ziffer Null eingeben.) Anzahl Wochenlektionen im Regelschulbereich: _____ Anzahl Wochenlektionen im Spezialschulbereich: _____		
8	Welches Fach (welche Fächer) unterrichten Sie?	<input type="checkbox"/> Sprachen (D und/oder Fremdsprachen) <input type="checkbox"/> Mathematik <input type="checkbox"/> Mensch und Umwelt <input type="checkbox"/> Gestaltung und Musik (inkl. MEZ) <input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Bildungsbereiche Kindergarten <input type="checkbox"/> Sonstiges (bitte angeben): _____	
Pensum, Aufgabengebiet (Speziallehrkräfte)			
9	Bitte geben Sie an wie viele Lektionen pro Woche sie in den folgenden Bereichen unterrichten:		

	(Wenn Sie in einem Bereich nicht unterrichten: Ziffer Null eingeben.)		
	Integrative Förderung (IF innerhalb der Regelklasse und/oder ausserhalb aus Einzel- bzw. Kleingruppenunterricht): _____ Deutsch als Zweitsprache (DaZ): _____ Therapien (z.B. Logopädie, Psychomotorik, Psychotherapie): _____ Begabtenförderung: _____ Andere: _____		
Pensum, Aufgabengebiet (Lehrpersonen mit beiden Funktionen)			
10	Bitte geben Sie an wie viele Lektionen pro Woche sie in den folgenden Bereichen unterrichten (in Ihrer Funktion als Regellehrkraft): (Wenn Sie in einem Bereich nicht unterrichten: Ziffer Null eingeben.) Anzahl Wochenlektionen im Regelschulbereich: _____ Anzahl Wochenlektionen im Spezialschulbereich: _____		
11	Welches Fach (welche Fächer) unterrichten Sie (in Ihrer Funktion als Regellehrkraft):	<input type="checkbox"/> Sprachen (D und/oder Fremdsprachen) <input type="checkbox"/> Mathematik <input type="checkbox"/> Mensch und Umwelt <input type="checkbox"/> Gestaltung und Musik (inkl. MEZ) <input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Bildungsbereiche Kindergarten <input type="checkbox"/> Sonstiges (bitte angeben):	
12	Bitte geben Sie an wie viele Lektionen pro Woche sie in den folgenden Bereichen unterrichten (in Ihrer Funktion als Speziallehrkraft): (Wenn Sie in einem Bereich nicht unterrichten: Ziffer Null eingeben.) Integrative Förderung (IF innerhalb der Regelklasse und/oder ausserhalb aus Einzel- bzw. Kleingruppenunterricht): _____ Deutsch als Zweitsprache (DaZ): _____ Therapien (z.B. Logopädie, Psychomotorik, Psychotherapie): _____ Begabtenförderung: _____ Andere: _____		
Filterfrage: Klassenlehrkraft			
13	Sind Sie Klassenlehrkraft?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein	
Allgemeine Angaben zur Schulklasse			
14	Haben Sie mit Beginn des Schuljahres 2010/2011 eine neue Klasse übernommen?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein	
15	Wie viele Lehrkräfte (Regel-, DaZ-, IF-Lehrkräfte, Schulische Heilpädagogik etc.) unterrichten insgesamt in Ihrer Klasse, Sie eingerechnet? (Wenn ausser Ihnen keine weiteren Lehrkräfte in Ihrer Klasse unterrichten: Ziffer Eins eingeben). Anzahl Lehrkräfte: _____		
16	Wie viele Schülerinnen und Schüler (SuS) sind in Ihrer Klasse? Anzahl SuS: _____		

17	Gibt es in Ihrer Klasse Schülerinnen und Schüler SuS mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
18	Wie viele SuS Ihrer Klasse erhalten eine spezielle Förderung, Therapie oder sind lernzielbefreit? Anzahl SuS: _____	
19	Bei wie vielen SuS Ihrer Klasse treffen die folgenden Kategorien zu? (Mehrfachantworten pro SuS möglich; Wenn eine Kategorie auf keine SuS zutrifft: Ziffer Null eingeben.) SuS mit Therapie (Logopädie, Psychomotorik, Psychotherapie etc.): _____ SuS, welche Deutsch als Zweitsprache besuchen: _____ SuS, welche mindestens in einem Fach lernzielbefreit sind: _____ SuS, die ohne integrative Schulung in Sonderschulen wären/waren: Integrierte Schulung (IS): _____ SuS mit integrativer Förderung (Integrative Förderung): _____ SuS mit ausgeprägter Lernschwäche: _____ SuS mit ausgeprägter Verhaltensauffälligkeit: _____ SuS, welche Angebote für besondere Begabungen besuchen: _____	
Berufserfahrung, Pensum, Teamteaching		
20	Wie viele Jahre Unterrichtspraxis haben Sie insgesamt? (Bitte auf ganze Jahre runden. Bei weniger als einem halben Jahr Unterrichtspraxis: Ziffer Null eingeben.) Anzahl Jahre: _____	
21	Wie viele Jahre Unterrichtspraxis haben Sie an dieser Schule? (Bitte auf ganze Jahre runden. Bei weniger als einem halben Jahr Unterrichtspraxis: Ziffer Null eingeben.) Anzahl Jahre: _____	
22	Wie viele Wochenlektionen erteilen Sie insgesamt (an dieser und an weiteren Schulen)? (Wenn Sie gar keine Lektionen erteilen: Ziffer Null eingeben.) Anzahl Wochenlektionen: _____	
23	Wie viele Wochenlektionen erteilen Sie insgesamt an dieser Schule? (Wenn Sie gar keine Lektionen erteilen: Ziffer Null eingeben.) Anzahl Wochenlektionen: _____	
24	Auf wie viele Klassen an dieser Schule verteilen sich diese Lektionen? (Wenn Sie gar keine Lektionen erteilen: Ziffer Null eingeben.) Anzahl Klassen: _____	
25	In dieser Frage interessiert das Teamteaching. Darunter wird die gleichzeitige Anwesenheit von mindestens zwei Lehrpersonen im Unterricht verstanden. Beispielsweise Lektionen, die eine IF-Lehrkraft zusammen mit einer Regellehrkraft in einer Klasse unterrichtet. Wie viele Wochenlektionen halten Sie an dieser Schule im Teamteaching? (Bei unregelmässiger Häufigkeit bitte ein möglichst präzises Mittelmaß schätzen; Wenn Sie niemals im Teamteaching unterrichten: Ziffer Null eingeben.) Anzahl Wochenlektionen: _____	
Persönliche Einstellung zu Vielfalt und Integration		

27 179	<p>Bei den SuS einer Klasse lassen sich zum Teil sehr starke Unterschiede bezüglich Merkmalen finden, welche sich auch auf die Gestaltung des Unterrichts auswirken können. Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu?</p> <p>Die Gestaltung des Unterrichts wird erschwert durch...</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 35%;"></th><th style="width: 12.5%;">Ich stimme überhaupt nicht zu</th><th style="width: 12.5%;">Ich stimme nicht zu</th><th style="width: 12.5%;">Ich stimme eher nicht zu</th><th style="width: 12.5%;">Ich stimme eher zu</th><th style="width: 12.5%;">Ich stimme zu</th><th style="width: 12.5%;">Ich stimme voll und ganz zu</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>...unterschiedliche Leistungsstände der SuS.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td>...unterschiedliches Lernverhalten der SuS.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td>...unterschiedlich motivierte SuS.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td>...unterschiedliche kulturelle Hintergründe der SuS.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td>...unterschiedliche Deutschkenntnisse der SuS.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td>...Unterschiede im Sozialverhalten der SuS.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td>...Sonstige Unterschiede. Nämlich: _____</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table>		Ich stimme überhaupt nicht zu	Ich stimme nicht zu	Ich stimme eher nicht zu	Ich stimme eher zu	Ich stimme zu	Ich stimme voll und ganz zu	...unterschiedliche Leistungsstände der SuS.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	...unterschiedliches Lernverhalten der SuS.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	...unterschiedlich motivierte SuS.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	...unterschiedliche kulturelle Hintergründe der SuS.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	...unterschiedliche Deutschkenntnisse der SuS.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	...Unterschiede im Sozialverhalten der SuS.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	...Sonstige Unterschiede. Nämlich: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich stimme überhaupt nicht zu	Ich stimme nicht zu	Ich stimme eher nicht zu	Ich stimme eher zu	Ich stimme zu	Ich stimme voll und ganz zu																																																			
...unterschiedliche Leistungsstände der SuS.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																			
...unterschiedliches Lernverhalten der SuS.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																			
...unterschiedlich motivierte SuS.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																			
...unterschiedliche kulturelle Hintergründe der SuS.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																			
...unterschiedliche Deutschkenntnisse der SuS.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																			
...Unterschiede im Sozialverhalten der SuS.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																			
...Sonstige Unterschiede. Nämlich: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																			
28	<p>Die folgenden Aussagen beziehen sich auf die integrative Schulform gemäss neuem Volksschulgesetz. Integration meint die Umsetzung der Gesetzesvorgaben, möglichst viele SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen (u.a. SuS der ehemaligen Sonderklassen der Regelschule) oder besonderem Bildungsbedarf (Sonder-SuS) in Regelklassen zu unterrichten. Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu?</p> <p>Ich finde...</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 35%;"></th><th style="width: 12.5%;">Ich stimme überhaupt nicht zu</th><th style="width: 12.5%;">Ich stimme nicht zu</th><th style="width: 12.5%;">Ich stimme eher nicht zu</th><th style="width: 12.5%;">Ich stimme eher zu</th><th style="width: 12.5%;">Ich stimme zu</th><th style="width: 12.5%;">Ich stimme voll und ganz zu</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>...Integration ist grundsätzlich wünschbar.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td>...Integration ist unter optimalen Voraussetzungen (z.B. Aus-, Fortbildung, genügend räumliche, materielle, personelle Ressourcen etc.) machbar.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td>...Integration ist unter den gegebenen Voraussetzungen machbar.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table>		Ich stimme überhaupt nicht zu	Ich stimme nicht zu	Ich stimme eher nicht zu	Ich stimme eher zu	Ich stimme zu	Ich stimme voll und ganz zu	...Integration ist grundsätzlich wünschbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	...Integration ist unter optimalen Voraussetzungen (z.B. Aus-, Fortbildung, genügend räumliche, materielle, personelle Ressourcen etc.) machbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	...Integration ist unter den gegebenen Voraussetzungen machbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																												
	Ich stimme überhaupt nicht zu	Ich stimme nicht zu	Ich stimme eher nicht zu	Ich stimme eher zu	Ich stimme zu	Ich stimme voll und ganz zu																																																			
...Integration ist grundsätzlich wünschbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																			
...Integration ist unter optimalen Voraussetzungen (z.B. Aus-, Fortbildung, genügend räumliche, materielle, personelle Ressourcen etc.) machbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																			
...Integration ist unter den gegebenen Voraussetzungen machbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																			
29	<p>Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu?</p> <p>Die Integration von SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf...</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 35%;"></th><th style="width: 12.5%;">Ich stimme überhaupt nicht zu</th><th style="width: 12.5%;">Ich stimme nicht zu</th><th style="width: 12.5%;">Ich stimme eher nicht zu</th><th style="width: 12.5%;">Ich stimme eher zu</th><th style="width: 12.5%;">Ich stimme zu</th><th style="width: 12.5%;">Ich stimme voll und ganz zu</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>...ist eine wichtige Massnahme zur Weiterentwicklung der Volksschule.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table>		Ich stimme überhaupt nicht zu	Ich stimme nicht zu	Ich stimme eher nicht zu	Ich stimme eher zu	Ich stimme zu	Ich stimme voll und ganz zu	...ist eine wichtige Massnahme zur Weiterentwicklung der Volksschule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
	Ich stimme überhaupt nicht zu	Ich stimme nicht zu	Ich stimme eher nicht zu	Ich stimme eher zu	Ich stimme zu	Ich stimme voll und ganz zu																																																			
...ist eine wichtige Massnahme zur Weiterentwicklung der Volksschule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																			

¹⁷⁹ Bei Überspringung von Fragennummern (hier: Frage 26) handelt es sich um Wiederholungsfragen (z.B. Filterfrage: Regel- oder Speziallehrkraft), die im Onlinefragebogen aus technischen Gründen mehrmals gestellt wurden, hier aber nur einmal aufgezeigt werden.

	...überfordert unser Schulsystem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	...führt zu einer deutlichen Veränderung der Lehr-Lernkultur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	...verhindert eine optimale Förderung aller SuS.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	...stellt für die Lehrpersonen eine erhebliche zusätzliche Belastung dar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	...ist eine Bereicherung für die Regelklasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	...bringt wesentliche Herausforderungen für die Unterrichtsführung mit sich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	...macht es schwieriger, die Lehrplanziele zu erreichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	...erhöht die bisher schon bestehenden hohen Belastungen nur unwesentlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30

Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf...

	Ich stimme überhaupt nicht zu	Ich stimme nicht zu	Ich stimme eher nicht zu	Ich stimme eher zu	Ich stimme zu	Ich stimme voll und ganz zu
...erhalten durch die Integration in Regelschulen mehr Entwicklungsanreize als in Sonderschulen bzw. in besonderen Klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...sollten besser von Sonder- und Heilpädagogen als von Regellehrkräften unterrichtet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32

(HINWEIS: Lehrpersonen der KINDERGARTENSTUFE müssen die untenstehende Frage 32 NICHT beantworten.)

Im Folgenden interessiert, mit welcher Regelmässigkeit Sie die untenstehenden Unterrichtsformen und –methoden anwenden und wie Sie sie in Bezug auf ihre Eignung im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen bewerten.

Wie oft haben Sie seit den Sportferien (d.h. im letzten halben Jahr) folgende Unterrichtsformen und -methoden im Unterricht eingesetzt und wie beurteilen Sie diese für den Unterricht mit heterogenen Lerngruppen?

	Häufigkeit der Anwendung seit den Sportferien	Eignung für Unterricht in heterogenen Lerngruppen
Klassenunterricht (Jahrgangsklassen)	<input type="checkbox"/> höchstens 1 Lektion im Monat <input type="checkbox"/> paar Lektionen pro Woche <input type="checkbox"/> paar Lektionen pro Woche <input type="checkbox"/> praktisch jeden Tag	<input type="checkbox"/> gar nicht geeignet <input type="checkbox"/> eher nicht geeignet <input type="checkbox"/> eher geeignet <input type="checkbox"/> sehr geeignet
Abteilungs- bzw. Halbklassenunterricht
Unterricht auf der Grundlage von AdL (Erweiterte Jahrgangsmischung)
Kleingruppenunterricht von SuS mit unterschiedlichen Leistungsniveaus
Kleingruppenunterricht von SuS mit ähnlichen Leistungsniveaus
Unterricht in nach SuS-Interesse zusammengesetzten Kleingruppen

	Planarbeit (z.B. Tages-, Wochen-, Monatspläne)	...	...
	Freiarbeit	...	...
	Projektunterricht	...	...
	Werkstattunterricht (z.B. Atelier, Postenarbeit)	...	...
	Portfolioarbeit	...	...
	Arbeiten in Lernpartnerschaften	...	...
	Arbeit mit einem Lernjournal	...	...
	Einsatz von lernstarken SuS als Tutoren/Lernhelfer für lernschwache SuS	...	...

33	<p>Wozu und wie oft haben Sie seit den Sportferien (d.h. im letzten halben Jahr) den Computer im Unterricht eingesetzt und wie beurteilen Sie den Einsatz für heterogene Lerngruppen?</p> <p>Ich setze den Computer im Unterricht ein ...</p> <table border="1"> <tr> <th></th> <th>Häufigkeit der Anwendung seit den Sportferien</th> <th>Eignung für Unterricht in heterogenen Lerngruppen</th> </tr> <tr> <td>... zur Informationsbeschaffung durch die SuS (Internetrecherchen, digitale Lexika).</td> <td> <input type="checkbox"/> höchstens 1 Lektion im Monat <input type="checkbox"/> paar Lektionen pro Woche <input type="checkbox"/> paar Lektionen pro Woche <input type="checkbox"/> praktisch jeden Tag </td> <td> <input type="checkbox"/> gar nicht geeignet <input type="checkbox"/> eher nicht geeignet <input type="checkbox"/> eher geeignet <input type="checkbox"/> sehr geeignet </td> </tr> <tr> <td>... zur Erstellung von Produkten durch die SuS (Texte, Illustrationen, Präsentationen).</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>... zum Austausch bzw. zur Kommunikation mit den und unter den SuS (Lernplattform, Chatforum).</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>... zum Üben, Experimentieren, Spielen (Lernsoftware, Multimedia).</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>... als Instrument des persönlichen Wissensmanagements für die SuS (computergestützte Lerntagebücher, Portfolios).</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> </table>				Häufigkeit der Anwendung seit den Sportferien	Eignung für Unterricht in heterogenen Lerngruppen	... zur Informationsbeschaffung durch die SuS (Internetrecherchen, digitale Lexika).	<input type="checkbox"/> höchstens 1 Lektion im Monat <input type="checkbox"/> paar Lektionen pro Woche <input type="checkbox"/> paar Lektionen pro Woche <input type="checkbox"/> praktisch jeden Tag	<input type="checkbox"/> gar nicht geeignet <input type="checkbox"/> eher nicht geeignet <input type="checkbox"/> eher geeignet <input type="checkbox"/> sehr geeignet	... zur Erstellung von Produkten durch die SuS (Texte, Illustrationen, Präsentationen). zum Austausch bzw. zur Kommunikation mit den und unter den SuS (Lernplattform, Chatforum). zum Üben, Experimentieren, Spielen (Lernsoftware, Multimedia). als Instrument des persönlichen Wissensmanagements für die SuS (computergestützte Lerntagebücher, Portfolios).
	Häufigkeit der Anwendung seit den Sportferien	Eignung für Unterricht in heterogenen Lerngruppen																			
... zur Informationsbeschaffung durch die SuS (Internetrecherchen, digitale Lexika).	<input type="checkbox"/> höchstens 1 Lektion im Monat <input type="checkbox"/> paar Lektionen pro Woche <input type="checkbox"/> paar Lektionen pro Woche <input type="checkbox"/> praktisch jeden Tag	<input type="checkbox"/> gar nicht geeignet <input type="checkbox"/> eher nicht geeignet <input type="checkbox"/> eher geeignet <input type="checkbox"/> sehr geeignet																			
... zur Erstellung von Produkten durch die SuS (Texte, Illustrationen, Präsentationen).																			
... zum Austausch bzw. zur Kommunikation mit den und unter den SuS (Lernplattform, Chatforum).																			
... zum Üben, Experimentieren, Spielen (Lernsoftware, Multimedia).																			
... als Instrument des persönlichen Wissensmanagements für die SuS (computergestützte Lerntagebücher, Portfolios).																			
Diagnostik und Förderplanung																					
34	Waren Sie seit den Sportferien (d.h. seit einem halben Jahr) am Erstellen von Lernstandsdiagnosen und/oder von individuellen Förderplänen beteiligt?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein																			
35	Wurden die Lernstandsdiagnosen und/oder Förderplanungen jeweils für alle SuS einer Klasse erstellt oder nur für bestimmte SuS?	<input type="checkbox"/> Für alle SuS <input type="checkbox"/> Nur für bestimmte SuS																			
35	<p>Bitte geben Sie an, bei welchen SuS Lernstandsdiagnosen und/oder Förderplanungen durchgeführt wurden. (Mehrfachantworten möglich)</p> <p>Bei SuS mit...</p> <p> <input type="checkbox"/> ... Hochbegabung <input type="checkbox"/> ... integrierter Schulung (aus Sonderschulen) <input type="checkbox"/> ... Lernzielbefreiung <input type="checkbox"/> ... Therapien (Logopädie, Psychomotorik, Psychotherapie) <input type="checkbox"/> ... integrativer Förderung <input type="checkbox"/> ... Unterricht in Deutsch als Zweitsprache <input type="checkbox"/> ... ausgeprägten Verhaltensauffälligkeiten </p>																				
37	Treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?																				

		Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft voll und ganz zu																																													
	Ich nutze bestehende standardisierte Instrumente zur Lern(stands)diagnose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																													
	Ich kenne die Lernstände jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																													
	Ich gestalte meinen Unterricht aufgrund der Lern(stands)diagnose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																													
	Ich erstelle individuelle Förderpläne und beziehe dabei auch außerschulische Bereiche bzw. Ansprechpartner mit ein (z.B. Pfadi, Musik, Sportverein etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																													
	Die Förderpläne der SuS werden während des Schuljahres periodisch angepasst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																													
38	<p>Welche der folgenden Instrumente bzw. Verfahren haben Sie seit den Sportferien (d.h. im letzten halben Jahr) genutzt und wie beurteilen Sie deren Eignung für die Lernstandsdiagnose und Förderplanung?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Nutzung im letzten halben Jahr</th> <th>Eignung für die Lernstandsdiagnose und Förderplanung</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Beobachtungsbogen zum schulischen Standortgespräch</td> <td> <input type="checkbox"/> höchstens 1 Lektion im Monat <input type="checkbox"/> paar Lektionen pro Woche <input type="checkbox"/> paar Lektionen pro Woche <input type="checkbox"/> praktisch jeden Tag </td> <td> <input type="checkbox"/> gar nicht geeignet <input type="checkbox"/> eher nicht geeignet <input type="checkbox"/> eher geeignet <input type="checkbox"/> sehr geeignet </td> </tr> <tr> <td>Schulisches Standortgespräch</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>Abklärung / Beratung: Schulpsychologie</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>Abklärung / Beratung: Therapiestellen (Logopädie, Psychomotorik)</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>Abklärung / Beratung: Medizin (Arzt, Kinder- und Jugendpsychiatrie)</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>Gespräche mit Speziallehrkräften</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>Selbstbeurteilungen der SuS</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>Beobachtungen im Unterricht</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>Gespräche mit Regellehrkräften</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>Gespräche mit den Erziehungsberechtigten</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>Kompetenzraster/Checkliste</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>Prüfungen</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>standardisierte/normierte Leistungstests (z.B. Klassencockpit)</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>Portfolios</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> </tbody> </table>								Nutzung im letzten halben Jahr	Eignung für die Lernstandsdiagnose und Förderplanung	Beobachtungsbogen zum schulischen Standortgespräch	<input type="checkbox"/> höchstens 1 Lektion im Monat <input type="checkbox"/> paar Lektionen pro Woche <input type="checkbox"/> paar Lektionen pro Woche <input type="checkbox"/> praktisch jeden Tag	<input type="checkbox"/> gar nicht geeignet <input type="checkbox"/> eher nicht geeignet <input type="checkbox"/> eher geeignet <input type="checkbox"/> sehr geeignet	Schulisches Standortgespräch	Abklärung / Beratung: Schulpsychologie	Abklärung / Beratung: Therapiestellen (Logopädie, Psychomotorik)	Abklärung / Beratung: Medizin (Arzt, Kinder- und Jugendpsychiatrie)	Gespräche mit Speziallehrkräften	Selbstbeurteilungen der SuS	Beobachtungen im Unterricht	Gespräche mit Regellehrkräften	Gespräche mit den Erziehungsberechtigten	Kompetenzraster/Checkliste	Prüfungen	standardisierte/normierte Leistungstests (z.B. Klassencockpit)	Portfolios
	Nutzung im letzten halben Jahr	Eignung für die Lernstandsdiagnose und Förderplanung																																																		
Beobachtungsbogen zum schulischen Standortgespräch	<input type="checkbox"/> höchstens 1 Lektion im Monat <input type="checkbox"/> paar Lektionen pro Woche <input type="checkbox"/> paar Lektionen pro Woche <input type="checkbox"/> praktisch jeden Tag	<input type="checkbox"/> gar nicht geeignet <input type="checkbox"/> eher nicht geeignet <input type="checkbox"/> eher geeignet <input type="checkbox"/> sehr geeignet																																																		
Schulisches Standortgespräch																																																		
Abklärung / Beratung: Schulpsychologie																																																		
Abklärung / Beratung: Therapiestellen (Logopädie, Psychomotorik)																																																		
Abklärung / Beratung: Medizin (Arzt, Kinder- und Jugendpsychiatrie)																																																		
Gespräche mit Speziallehrkräften																																																		
Selbstbeurteilungen der SuS																																																		
Beobachtungen im Unterricht																																																		
Gespräche mit Regellehrkräften																																																		
Gespräche mit den Erziehungsberechtigten																																																		
Kompetenzraster/Checkliste																																																		
Prüfungen																																																		
standardisierte/normierte Leistungstests (z.B. Klassencockpit)																																																		
Portfolios																																																		
39	Wer ist an der Erstellung von Förderplänen an Ihrer Schule beteiligt? <table border="1"> <tbody> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Regellehrkraft</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Speziallehrkraft</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Lehrer/innenteam</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Eltern</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>SuS Sonstige Person(en), nämlich:</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td>_____</td> </tr> </tbody> </table>	<input type="checkbox"/>	Regellehrkraft	<input type="checkbox"/>	Speziallehrkraft	<input type="checkbox"/>	Lehrer/innenteam	<input type="checkbox"/>	Eltern	<input type="checkbox"/>	SuS Sonstige Person(en), nämlich:	<input type="checkbox"/>	_____																																							
<input type="checkbox"/>	Regellehrkraft																																																			
<input type="checkbox"/>	Speziallehrkraft																																																			
<input type="checkbox"/>	Lehrer/innenteam																																																			
<input type="checkbox"/>	Eltern																																																			
<input type="checkbox"/>	SuS Sonstige Person(en), nämlich:																																																			
<input type="checkbox"/>	_____																																																			
Innere Differenzierung (nur Regellehrkräfte)																																																				
41	(HINWEIS: Lehrpersonen der KINDERGARTENSTUFE müssen die untenstehenden Fragen 41, 42 NICHT beantworten)																																																			

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Ihren Unterricht zu?						
	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft voll und ganz zu
Ich plane meinen Unterricht auf die Vielfalt der SuS hin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gelingt mir, SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in meinem Unterricht angemessen zu fördern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gebe gezielte Zusatzaufgaben, wenn SuS etwas nicht verstanden haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für meinen Unterricht halte ich stets Zusatzmaterialien für besonders leistungsstarke SuS bereit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In Prüfungen biete ich mehrere (nach Fähigkeitsgruppen angepasste) Schwierigkeitsgrade von Aufgaben an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei der Leistungsbeurteilung honoriere ich auch die individuellen Fortschritte der SuS.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schnellere SuS gehen schon zum nächsten über, wenn ich mit den Langsameren noch übe oder wiederhole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich stimme das Anspruchsniveau der Unterrichtsinhalte auf die individuellen Voraussetzungen/Fähigkeiten der SuS ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die SuS können bei mir eigene Themen, Aufgaben, Lesetexte etc. wählen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die SuS können bei mir die Sozialform beim Lernen in Arbeitsphasen selber wählen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SuS können sich unterschiedlicher Lern- und Arbeitshilfen bedienen (z.B. Bücher, Texte, Arbeitsblätter, Werkzeuge, Hörkassetten, Experimentierbaukasten).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die SuS erhalten von mir ihren Fähigkeiten entsprechende unterschiedliche Hausaufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Unterricht ist so angelegt, dass auch SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf eine gute Chance haben, die Lernziele zu erreichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Von SuS mit sehr guter Leistungsfähigkeit verlange ich deutlich mehr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich wähle unterschiedliche Aufgaben entsprechend den Interessen und Neigungen der SuS.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei Stillarbeit variere ich die Aufgabenstellungen, um SuS unterschiedlicher Leistungsstärke gerecht zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Ihren Unterricht zu?					

	In Stillarbeitsphasen des Unterrichts nutze ich die Zeit zur Unterstützung von...						
		Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft voll und ganz zu
	... schwächeren SuS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... stärkeren SuS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... allen SuS gleichmässig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	... SuS, die mich zu Hilfe rufen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43	Wie oft haben Sie seit den Sportferien (d.h. im letzten halben Jahr) folgende Settings zur individuellen Förderung eingesetzt und wie beurteilen Sie diese?		
		Häufigkeit des Einsatzes seit den Sportferien	Eignung für die individuelle Förderung
	Einzelförderung integriert im Klassenunterricht	<input type="checkbox"/> höchstens 1 Lektion im Monat <input type="checkbox"/> paar Lektionen pro Woche <input type="checkbox"/> paar Lektionen pro Woche <input type="checkbox"/> praktisch jeden Tag	<input type="checkbox"/> gar nicht geeignet <input type="checkbox"/> eher nicht geeignet <input type="checkbox"/> eher geeignet <input type="checkbox"/> sehr geeignet
	Einzelförderung NICHT im Klassenunterricht integriert	...	...
	Gruppenförderung integriert im Klassenunterricht	...	...
	Gruppenförderung NICHT im Klassenunterricht integriert	...	...

44	(HINWEIS: Lehrpersonen der KINDERGARTENSTUFE müssen die untenstehende Frage 44 NICHT beantworten)		
	Wie oft haben Sie seit den Sportferien (d.h. im letzten halben Jahr) die folgenden Formen der Leistungsbeurteilung eingesetzt und wie beurteilen Sie diese?		
		Häufigkeit des Einsatzes seit den Sportferien	Eignung für die Überprüfung individueller Lernstände
	Noten oder Punktwerte bei Prüfungen	<input type="checkbox"/> höchstens 1 Lektion im Monat <input type="checkbox"/> paar Lektionen pro Woche <input type="checkbox"/> paar Lektionen pro Woche <input type="checkbox"/> praktisch jeden Tag	<input type="checkbox"/> gar nicht geeignet <input type="checkbox"/> eher nicht geeignet <input type="checkbox"/> eher geeignet <input type="checkbox"/> sehr geeignet
	Punktwerte bei standardisierten Leistungstests (z.B. Klassencockpit)	...	...
	Individuelle schriftliche Rückmeldung in Form ausformulierter Kommentare	...	...
	Individuelle mündliche Rückmeldungen	...	...
	Selbstbeurteilung der SuS	...	...
	Andere: _____	...	...

Kooperation mit anderen Lehrpersonen und Mitarbeitenden						
45	Wie oft haben Sie mit folgenden Personen seit den Sportferien (d.h. im letzten halben Jahr) unterrichtsbezogen zusammengearbeitet (Unterricht, Sitzungen, Gespräche, schriftlicher Austausch, Förderplanungen etc.)?					
		Nie	Höchstens einmal pro Monat	Mehrmals pro Monat	Mehrmals pro Woche	Praktisch jeden Tag
	Regellehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Klassenlehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																		
	Schulische/r Heilpädagoge/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																		
	Teamteaching-Lehrkräfte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																		
	DaZ-Lehrkraft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																		
	Logopädie-Therapeut/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																		
	Psychomotorik-Therapeut/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																		
	HSK-Lehrkräfte (Lehrpersonen im Bereich Heimatliche Sprache und Kultur)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																		
	Sozialarbeiter/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																		
	Senior/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																		
	Praktikant/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																		
	Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																		
	Schulleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																		
	Schulpsychologischer Dienst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																		
	Externe Dienste/Andere Nämlich: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																		
47	<p>(NUR für Regellehrkräfte)</p> <p>Zusammenarbeit mit anderen REGEL-Lehrkräften: Wie oft bezog sich die Zusammenarbeit im letzten halben Jahr auf folgende Aspekte?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Nie</th> <th>Höchstens einmal pro Monat</th> <th>Mehrmals pro Monat</th> <th>Mehrmals pro Woche</th> <th>Praktisch jeden Tag</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Austausch von Unterrichtsmaterialien</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Entwicklung von Unterrichtsmaterialien</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Vergabe von Hausaufgaben</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Verhaltensprobleme von SuS</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Lernprobleme von SuS</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Bewertung/Benotung von SuS</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Austausch über Leistungs- und Verhaltensfortschritte von SuS</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Gemeinsame Durchführung von Unterricht (Teamteaching)</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Gemeinsame Reflexion und Nachbereitung von Unterricht</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>							Nie	Höchstens einmal pro Monat	Mehrmals pro Monat	Mehrmals pro Woche	Praktisch jeden Tag	Austausch von Unterrichtsmaterialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Entwicklung von Unterrichtsmaterialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Vergabe von Hausaufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Verhaltensprobleme von SuS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lernprobleme von SuS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bewertung/Benotung von SuS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Austausch über Leistungs- und Verhaltensfortschritte von SuS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gemeinsame Durchführung von Unterricht (Teamteaching)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gemeinsame Reflexion und Nachbereitung von Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nie	Höchstens einmal pro Monat	Mehrmals pro Monat	Mehrmals pro Woche	Praktisch jeden Tag																																																																			
Austausch von Unterrichtsmaterialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																			
Entwicklung von Unterrichtsmaterialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																			
Vergabe von Hausaufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																			
Verhaltensprobleme von SuS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																			
Lernprobleme von SuS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																			
Bewertung/Benotung von SuS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																			
Austausch über Leistungs- und Verhaltensfortschritte von SuS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																			
Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																			
Gemeinsame Durchführung von Unterricht (Teamteaching)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																			
Gemeinsame Reflexion und Nachbereitung von Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																			
48	<p>(NUR für Regellehrkräfte)</p> <p>Zusammenarbeit mit SPEZIAL-Lehrkräften: Wie oft bezog sich die Zusammenarbeit im letzten halben Jahr auf folgende Aspekte?</p>																																																																							

		Nie	Höchstens einmal pro Monat	Mehrmals pro Monat	Mehrmals pro Woche	Praktisch jeden Tag
	Austausch von Unterrichtsmaterialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Diagnose der Lernstände	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Förderplanung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Austausch über Leistungs- und Verhaltensfortschritte von SuS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Umsetzung von Förderplänen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Evaluation und Anpassung von Fördermassnahmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Verhaltensprobleme von SuS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Lernprobleme von SuS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Bewertung/Benotung von SuS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Gemeinsame Durchführung von Unterricht (Teamteaching)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Gemeinsame Reflexion und Nachbereitung von Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich erhalte von den Speziallehrkräften Rückmeldungen zu Problemen und Lernfortschritten der von ihnen betreuten SuS meiner Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen für Sie zutreffen.					
		Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft zu	Trifft voll und ganz zu	
	Die Zusammenarbeit mit anderen Regellehrkräften ist sehr produktiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Die Zusammenarbeit mit den Speziallehrkräften ist sehr produktiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Ich kann schwierige Aufgaben/Situationen an die Speziallehrkräfte delegieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Die Speziallehrkräfte in schulischer Heilpädagogik und integrativer Förderung sind an unserer Schule nur für SuS mit zusätzlichem Förderbedarf zuständig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Ich würde es begrüßen, wenn die Speziallehrkräfte in schulischer Heilpädagogik und integrativer Förderung ihre Aufgaben vermehrt im Regelklassenunterricht (in Formen des Teamteachings) wahrnehmen würden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Die Kompetenzen der Speziallehrkräfte könnten noch besser für die Unterrichtsentwicklung an unserer Schule genutzt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Für den notwendigen, einzelschülerbezogenen Austausch und die Kooperation mit den Speziallehrkräften habe ich genügend Zeit zur Verfügung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

50	<p>(NUR für Speziallehrkräfte oder Lehrpersonen mit beiden Funktionen)</p> <p>(HINWEIS: Lehrpersonen, die BEIDE FUNKTIONEN (Regellehr- und Speziallehrkraft) an dieser Schule ausüben, beantworten die untenstehenden Fragen 50, 51 nur aus der Perspektive Ihrer Funktion als SPEZIALLEHRKRAFT (auch wenn Sie ein grösseres Pensum als Regellehrkraft ausüben).</p>					
<p>Zusammenarbeit mit REGEL-Lehrkräften: Wie oft bezog sich die Zusammenarbeit im letzten halben Jahr auf folgende Aspekte?</p>						
		Nie	Höchstens einmal pro Monat	Mehrmals pro Monat	Mehrmals pro Woche	Praktisch jeden Tag
Austausch von Unterrichtsmaterialien		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialien		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diagnose der Lernstände		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderplanung		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Austausch über Leistungs- und Verhaltensfortschritte von SuS		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Umsetzung von Förderplänen		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluation und Anpassung von Fördermassnahmen		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verhaltensprobleme von SuS		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernprobleme von SuS		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bewertung/Benotung von SuS		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeinsame Durchführung von Unterricht (Teamteaching)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeinsame Reflexion und Nachbereitung von Unterricht		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Regelkräfte und ich arbeiten am selben Unterrichtsinhalt.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	<p>Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen für Sie zutreffen.</p>					
		Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft zu	Trifft voll und ganz zu	
Die Zusammenarbeit mit den Regellehrkräften ist sehr produktiv.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Regellehrkraft delegiert gewisse Aufgaben an mich.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ich bin an dieser Schule nur für SuS mit zusätzlichem Förderbedarf zuständig.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ich würde es begrüssen, wenn ich meine Aufgaben als Speziallehrkraft vermehrt im Regelklassenunterricht (in Formen des Teamteachings) wahrnehmen könnte.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Mitarbeit bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung an der/den Schule/n, an denen ich arbeite, hat für mich hohe Priorität.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Für den notwendigen, einzelschülerbezogenen Austausch mit den Regellehrkräften der von mir betreuten SuS, habe ich genügend Zeit zur Verfügung.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Wirkung von Vielfalt und Integration																																																																							
52	<p>Die integrative Schulform als Teil des neuen Volksschulgesetzes (VSG) hat zur Folge, dass sich Lehrpersonen mit Vielfalt und Integration befassen müssen.</p> <p>Wie wirkt sich die integrative Schulform gemäss neuem VSG auf Ihren Unterricht aus?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Trifft überhaupt nicht zu</th> <th>Trifft nicht zu</th> <th>Trifft zu</th> <th>Trifft voll und ganz zu</th> <th>Kann ich nicht beantworten, da ich die Praxis vor dem neuen VSG nicht kenne</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ich arbeite häufiger mit anderen Lehrpersonen zusammen.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen ist produktiver geworden.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Ich habe meine Methodenvielfalt im Unterricht erweitert.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Die Vorbereitungszeit für meinen Unterricht ist grösser geworden.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Ich nehme mir mehr Zeit, die einzelnen SuS individuell zu fördern.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Die Unterrichtsqualität leidet unter der integrativen Schulform.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Ich habe im Bereich Didaktik viel gelernt.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Ich habe im Bereich Förderdiagnostik viel gelernt.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Die Klassenführung ist anspruchsvoller geworden.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Meine Rolle als Lehrperson hat sich verändert.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>						Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft zu	Trifft voll und ganz zu	Kann ich nicht beantworten, da ich die Praxis vor dem neuen VSG nicht kenne	Ich arbeite häufiger mit anderen Lehrpersonen zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen ist produktiver geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ich habe meine Methodenvielfalt im Unterricht erweitert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die Vorbereitungszeit für meinen Unterricht ist grösser geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ich nehme mir mehr Zeit, die einzelnen SuS individuell zu fördern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die Unterrichtsqualität leidet unter der integrativen Schulform.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ich habe im Bereich Didaktik viel gelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ich habe im Bereich Förderdiagnostik viel gelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die Klassenführung ist anspruchsvoller geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Meine Rolle als Lehrperson hat sich verändert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft zu	Trifft voll und ganz zu	Kann ich nicht beantworten, da ich die Praxis vor dem neuen VSG nicht kenne																																																																		
Ich arbeite häufiger mit anderen Lehrpersonen zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																		
Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen ist produktiver geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																		
Ich habe meine Methodenvielfalt im Unterricht erweitert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																		
Die Vorbereitungszeit für meinen Unterricht ist grösser geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																		
Ich nehme mir mehr Zeit, die einzelnen SuS individuell zu fördern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																		
Die Unterrichtsqualität leidet unter der integrativen Schulform.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																		
Ich habe im Bereich Didaktik viel gelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																		
Ich habe im Bereich Förderdiagnostik viel gelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																		
Die Klassenführung ist anspruchsvoller geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																		
Meine Rolle als Lehrperson hat sich verändert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																		
53	<p>Wie stark profitieren Ihrer Ansicht nach folgende Schülergruppen von der integrativen Schulform?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Überhaupt kein Profit</th> <th>Wenig Profit</th> <th>Deutlicher Profit</th> <th>Starker Profit</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Die leistungsschwächsten SuS</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Die leistungsstärksten SuS</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Die "durchschnittlichen" SuS</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Die verhaltensauffälligen SuS</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>SuS mit unzureichenden Deutschkenntnissen</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>						Überhaupt kein Profit	Wenig Profit	Deutlicher Profit	Starker Profit	Die leistungsschwächsten SuS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die leistungsstärksten SuS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die "durchschnittlichen" SuS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die verhaltensauffälligen SuS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SuS mit unzureichenden Deutschkenntnissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																				
	Überhaupt kein Profit	Wenig Profit	Deutlicher Profit	Starker Profit																																																																			
Die leistungsschwächsten SuS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																			
Die leistungsstärksten SuS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																			
Die "durchschnittlichen" SuS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																			
Die verhaltensauffälligen SuS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																			
SuS mit unzureichenden Deutschkenntnissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																			
54	<p>Wie wirkt sich die Umsetzung der integrativen Schulform gemäss neuem Volksschulgesetz (VSG) auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung aus?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Trifft überhaupt nicht zu</th> <th>Trifft nicht zu</th> <th>Trifft zu</th> <th>Trifft voll und ganz zu</th> <th>Kann ich nicht beantworten, da ich die Praxis vor dem neuen VSG nicht kenne</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>An unserer Schule laufen derart viele Projekte, dass es mir schwerfällt, mich auf den Unterricht zu konzentrieren.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Ich finde, unsere Schule kümmert sich zu wenig um Erneuerungen und Entwicklungen.</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>						Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft zu	Trifft voll und ganz zu	Kann ich nicht beantworten, da ich die Praxis vor dem neuen VSG nicht kenne	An unserer Schule laufen derart viele Projekte, dass es mir schwerfällt, mich auf den Unterricht zu konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ich finde, unsere Schule kümmert sich zu wenig um Erneuerungen und Entwicklungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																
	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft zu	Trifft voll und ganz zu	Kann ich nicht beantworten, da ich die Praxis vor dem neuen VSG nicht kenne																																																																		
An unserer Schule laufen derart viele Projekte, dass es mir schwerfällt, mich auf den Unterricht zu konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																		
Ich finde, unsere Schule kümmert sich zu wenig um Erneuerungen und Entwicklungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																		

	Unsere Schule unterstützt mich bei der Unterrichtsentwicklung, wo sie nur kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																													
	Vom integrativen Unterricht gehen weitere Impulse für die Entwicklung unserer Schule aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																													
	Unsere Schule hat sich seit der Umsetzung der integrativen Schulform gemäss neuem Volksschulgesetz zum Guten verändert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																													
	Das Schulhaus ist für den Umgang mit Vielfalt und Integration sehr gut ausgestattet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																													
	Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist intensiver geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																													
	Die Zusammenarbeit mit den externen Fachstellen (z.B. Schulpsychologie) ist intensiver geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																													
Beurteilung Integrationsauftrag																																			
56	<p>Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen in Bezug auf die Umsetzung der integrativen Schulform gemäss neuem Volksschulgesetz zu?</p> <p>(NUR Regellehrkräfte und Lehrpersonen mit beiden Funktionen)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th><th>Trifft überhaupt nicht zu</th><th>Trifft nicht zu</th><th>Trifft eher nicht zu</th><th>Trifft eher zu</th><th>Trifft zu</th><th>Trifft ganz genau zu</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Die Klasse(n), die ich unterrichte, ist/sind zu gross für Unterricht mit heterogenen Lerngruppen.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table>								Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft ganz genau zu	Die Klasse(n), die ich unterrichte, ist/sind zu gross für Unterricht mit heterogenen Lerngruppen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>														
	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft ganz genau zu																													
Die Klasse(n), die ich unterrichte, ist/sind zu gross für Unterricht mit heterogenen Lerngruppen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																													
57	<p>(NUR) Speziallehrkräfte und Lehrpersonen mit beiden Funktionen)</p> <p>Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen in Bezug auf die Umsetzung der integrativen Schulform gemäss neuem Volksschulgesetz zu?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th><th>Trifft überhaupt nicht zu</th><th>Trifft nicht zu</th><th>Trifft eher nicht zu</th><th>Trifft eher zu</th><th>Trifft zu</th><th>Trifft ganz genau zu</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Die Zahl der Schulen, mit denen ich wegen der mir zugewiesenen SuS zusammenarbeiten muss, ist zu gross.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td>Die Zahl der Regellehrpersonen, mit denen ich wegen der mir zugewiesenen SuS zusammenarbeiten muss, ist zu gross.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table>								Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft ganz genau zu	Die Zahl der Schulen, mit denen ich wegen der mir zugewiesenen SuS zusammenarbeiten muss, ist zu gross.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die Zahl der Regellehrpersonen, mit denen ich wegen der mir zugewiesenen SuS zusammenarbeiten muss, ist zu gross.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft ganz genau zu																													
Die Zahl der Schulen, mit denen ich wegen der mir zugewiesenen SuS zusammenarbeiten muss, ist zu gross.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																													
Die Zahl der Regellehrpersonen, mit denen ich wegen der mir zugewiesenen SuS zusammenarbeiten muss, ist zu gross.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																													
60	<p>Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen in Bezug auf die Umsetzung der integrativen Schulform gemäss neuem Volksschulgesetz zu?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th><th>Trifft überhaupt nicht zu</th><th>Trifft nicht zu</th><th>Trifft eher nicht zu</th><th>Trifft eher zu</th><th>Trifft zu</th><th>Trifft ganz genau zu</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ich muss in meinem Unterricht allzu oft Lernmaterial und Lernaufgaben selber entwickeln bzw. bestehendes Material in aufwändiger Arbeit an meine SuS anpassen.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td>Die personellen Ressourcen an meiner Schule sind unzureichend, um den Integrationsauftrag zu erfüllen.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td>Die materiellen Ressourcen an meiner Schule sind unzureichend,</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table>								Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft ganz genau zu	Ich muss in meinem Unterricht allzu oft Lernmaterial und Lernaufgaben selber entwickeln bzw. bestehendes Material in aufwändiger Arbeit an meine SuS anpassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die personellen Ressourcen an meiner Schule sind unzureichend, um den Integrationsauftrag zu erfüllen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die materiellen Ressourcen an meiner Schule sind unzureichend,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft ganz genau zu																													
Ich muss in meinem Unterricht allzu oft Lernmaterial und Lernaufgaben selber entwickeln bzw. bestehendes Material in aufwändiger Arbeit an meine SuS anpassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																													
Die personellen Ressourcen an meiner Schule sind unzureichend, um den Integrationsauftrag zu erfüllen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																													
Die materiellen Ressourcen an meiner Schule sind unzureichend,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																													

	um den Integrationsauftrag zu erfüllen.						
	Die Räumlichkeiten/Architektur dieser Schule sind für die Erfüllung des Auftrags genügend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ich fühle mich kompetent, heterogene Lerngruppen zu unterrichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Meine zeitlichen Ressourcen sind im Verhältnis zu den eigentlich zwingend anstehenden Aufgaben unzureichend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Es gibt genug Weiterbildungsangebote zum Unterricht mit heterogenen Lerngruppen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mein Pensum (gemäss Anstellung) entspricht meinem tatsächlichen Arbeitsaufwand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61	Die Anzahl zur Verfügung stehender Förderleistungen für die SuS, die ich unterrichte sind...	<input type="checkbox"/>	... viel zu tief <input type="checkbox"/> ... etwas zu tief <input type="checkbox"/> ... knapp ausreichend <input type="checkbox"/> ... angemessen <input type="checkbox"/> ... zu hoch				
62	Welches sind für Sie die grössten Herausforderungen/Stolpersteine bei der innerschulischen und unterrichtsbezogenen Umsetzung der integrativen Schulform des neuen Volksschulgesetzes? <hr/>						
63	Wo sehen Sie aus Ihrer Schul- und Unterrichtsperspektive die grössten Chancen bei der Umsetzung der integrativen Schulform des neuen Volksschulgesetzes? <hr/>						
64	Welches sind Ihrer Ansicht nach die entscheidenden Gelingensbedingungen für die Umsetzung einer integrativen Volksschule? <hr/>						
65	Welche Unterstützungsleistungen seitens der Bildungsdirektion wünschen Sie bei der Umsetzung der integrativen Schulform des neuen Volksschulgesetzes? <hr/>						

Anhang C Verwendete Items aus dem Fragebogen

Tabelle 7-3: Verwendete Items aus dem Fragebogen.

Frage	Item	Beschreibung
1	Sex	Ihr Geschlecht
2	Alter	In welchem Jahr sind Sie geboren?
4	C_Schul_Stufe3	Auf welcher Schulstufe unterrichten Sie an dieser Schule?
13	Klassen_LP	Sind Sie Klassenlehrkraft?
14	Klasse_Neu	Haben Sie mit Beginn des Schuljahres 2010/2011 eine neue Klasse übernommen?
15	Tot_Lp_Klasse	Wie viele Lehrkräfte (Regel-, DaZ-, IF-Lehrkräfte, Schulische Heilpädagogik etc.) unterrichten insgesamt an Ihrer Klassen, Sie eingerechnet?
16	Tot_SuS_Klasse	Wie viele SuS sind in Ihrer Klasse?
17	Spez_SuS_Klasse	Gibt es in Ihrer Klasse SuS mit spezieller Förderung, Therapie oder Lernzielbefreiung?
18	Tot_Spez_SuS_KI	Wie viele SuS in Ihrer Klasse erhalten eine spezielle Förderung, Therapie oder sind lernzielbefreit?
19		Bei wie vielen SuS Ihrer Klasse treffen folgende Kategorien zu?
20	Dich_Tot_Jahr_Praxis	Wie viele Jahre Unterrichtspraxis haben Sie insgesamt?
21	S_Jahr_Praxis	Wie viele Jahre Unterrichtspraxis haben Sie an dieser Schule?
22	Tot_WLekt	Wie viele Wochenlektionen erteilen Sie insgesamt (an dieser und an weiteren Schulen)?
23	S_WLekt	Wie viele Wochenlektionen erteilen Sie insgesamt an dieser Schule?
24	Lekt_Klassen	Auf wie viele Klassen an dieser Schule verteilen sich diese Lektionen?
28: Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu? Ich finde...		
	PE_Integ_1	... Integration ist grundsätzlich wünschbar
	PE_Integ_2	... Integration ist unter optimalen Voraussetzungen (z.B. Aus-, Fortbildung, genügend räumliche, materielle, personelle Ressourcen etc.) machbar.
	PE_Integ_3	... Integration ist unter den gegebenen Voraussetzungen machbar
29: Die Integration von SuS mit bes. päd. Bedürfnissen & bes. Förderbedarf...		
	W_Integ_1	... ist eine wichtige Massnahme zur Weiterentwicklung der Volksschule.
	rW_Integ_2	... überfordert unser Schulsystem (umgepolt).
	rW_Integ_4	... verhindert eine optimale Förderung aller SuS (umgepolt).
	W_Integ_6	... ist eine Bereicherung für die Regelklasse.
	rW_Integ_8	... macht es schwieriger, die Lehrplanziele zu erreichen (umgepolt).
	W_Integ_9	... erhöht die bisher schon bestehenden Belastungen nur unwesentlich.
30: SuS mit bes. päd. Bedürfnissen & bes. Förderbedarf...		
	SuS_Integ_1	... erhalten durch die Integration in Regelschulen mehr Entwicklungsanreize als in Sonderschulen bzw. in besonderen Klassen.
	rSuS_Integ_2	... sollten besser von Sonder- & Heilpädagogen als von RLp unterrichtet werden (umgepolt).
52: Wie wirkt sich die integrative Schulform gemäss neuem VSG auf Ihren Unterricht aus?		
	Wirk_1	Ich arbeite häufiger mit anderen Lehrpersonen zusammen.
	Wirk_2	Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen ist produktiver geworden.

	Wirk_3	Ich habe meine Methodenvielfalt im Unterricht erweitert.
	Wirk_4_z	Die Vorbereitungszeit für meinen Unterricht ist grösser geworden.
	Wirk_5	Ich nehme mir mehr Zeit, die einzelnen SuS zu fördern.
	Wirk_7	Ich habe im Bereich Didaktik viel gelernt.
	Wirk_8	Ich habe im Bereich Förderdiagnostik viel gelernt.
	Wirk_9_z	Die Klassenführung ist anspruchsvoller geworden.
53: Wie stark profitieren Ihrer Ansicht nach folgende Schülergruppen von der integrativen Schulform?		
	SProfit_1	Die leistungsschwächsten SuS
	SProfit_2	Die leistungsstärksten SuS
	SProfit_3	Die „durchschnittlichen“ SuS
	SProfit_4	Die verhaltensauffälligen SuS
	SProfit_5	SuS mit unzureichenden Deutschkenntnissen
54: Wie wirkt sich die Umsetzung der integrativen Schulform gemäss neuem VSG auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung aus?		
	Entw_1_z	An unserer Schule laufen derart viele Projekte, dass es mir schwerfällt, mich auf den Unterricht zu konzentrieren.
	Entw_3	Unsere Schule unterstützt mich bei der Unterrichtsentwicklung, wo sie nur kann.
	Entw_4	Vom integrativen Unterricht gehen weitere Impulse für die Entwicklung unserer Schule aus.
	Entw_5	Unsere Schule hat sich seit der Umsetzung der integrativen Schulform gemäss Volksschulgesetz zum Guten verändert.
60: Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen in Bezug auf die Umsetzung der integrativen Schulform gemäss neuem VSG zu?		
	rUms_1	Ich muss in meinem Unterricht allzu oft Lernmaterial und Lernaufgaben selber entwickeln bzw. bestehendes Material in aufwendiger Arbeit an meine SuS anpassen. (umgepolt)
	rUms_2	Die personellen Ressourcen an meiner Schule sind unzureichend, um den Integrationsauftrag zu erfüllen. (umgepolt)
	rUms_3	Die materiellen Ressourcen an meiner Schule sind unzureichend, um den Integrationsauftrag zu erfüllen. (umgepolt)
	Ums_6_z	Meine zeitlichen Ressourcen sind im Verhältnis zu den eigentlich zwingend anstehenden Aufgaben unzureichend.
62: Welches sind für Sie die grössten Herausforderungen/Stolpersteine bei der innerschulischen und unterrichtsbezogenen Umsetzung der integrativen Schulform des neuen Volksschulgesetzes? (Offene Frage)		
64: Welches sind Ihrer Ansicht nach die entscheidenden Gelingensbedingungen für die Umsetzung einer integrativen Volksschule? (Offene Frage)		

Anhang D Skalendokumentation

ABHÄNGIGE VARIABLE: Machbarkeit von Integration

Variablenbezeichnung: AV_Machbarkeit

Datenquelle: Reusser et al. (2013)

Anzahl Items: 3

Antwortkategorien: 1=*Ich stimme überhaupt nicht zu*, 2=*Ich stimme nicht zu*, 3=*Ich stimme eher nicht zu*, 4=*Ich stimme eher zu*, 5=*Ich stimme zu*, 6=*Ich stimme voll und ganz zu*

Tabelle 7-4: Skalenkennwerte abhängige Variable – Machbarkeit von Integration.

Variable: Machbarkeit von Integration	Skalenkennwerte				
	M	SD	rit	aij	
PE_Integ_3	2.99	1.44	.67	.87	Cronbachs α = .77 N = 222 Varianzaufklärung durch den ersten unrotierten Faktor = 68.72 %
rW_Integ_2a)	2.62	1.25	.59	.82	
W_Integ_9	2.29	1.30	.56	.76	

Anmerkungen: a)=Item wurde umgepolt, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, r_{it} =korrigierte Inter-Item-Korrelation, a_{ij} =Faktorladung, N=Anzahl Klassenlehrpersonen.

Item-Name Item-Formulierung

PE_Integ_3: Integration ist unter den gegebenen Voraussetzungen machbar. (+)

rW_Integ_2: Die Integration von SuS mit bes. päd. Bedürfnissen & bes. Förderbedarf überfordert unser Schulsystem. (-)

W_Integ_9: Die Integration von SuS mit bes. päd. Bedürfnissen & bes. Förderbedarf erhöht die bisher schon bestehenden Belastungen nur unwesentlich. (+)

UNABHÄNGIGE VARIABLEN

Integrationswünschbarkeit

Variablenbezeichnung: Integ_Wünsch

Datenquelle: Reusser et al. (2013)

Anzahl Items: 6

Antwortkategorien: 1=*Ich stimme überhaupt nicht zu*, 2=*Ich stimme nicht zu*, 3=*Ich stimme eher nicht zu*, 4=*Ich stimme eher zu*, 5=*Ich stimme zu*, 6=*Ich stimme voll und ganz zu*

Tabelle 6.3-5: Skalenkennwerte abhängige Variable – Integrationswünschbarkeit.

Variable: Integrationswünschbarkeit	Skalenkennwerte				
	M	SD	rit	aij	
W_Integ_1	3.68	1.36	.71	.8	
rW_Integ_4a)	3.16	1.47	.74	.82	
W_Integ_6	3.79	1.27	.67	.76	
SuS_Integ_1	3.58	1.46	.69	.80	Cronbachs α = .9
rSuS_Integ_2a)	2.94	1.37	.73	.78	N = 221
PE_Integ_1	4.4	1.29	.64	.82	Varianzaufklärung durch den ersten unrotierten Faktor = 64.38 %

Anmerkungen: a)=Item wurde umgepolt, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, r_{it} =korrigierte Inter-Item-Korrelation, a_{ij} =Faktorladung, N=Anzahl Klassenlehrpersonen.

Item-Name Item-Formulierung

W_Integ_1: Die Integration von SuS mit bes. päd. Bedürfnissen & bes. Förderbedarf ist eine wichtige Massnahme zur Weiterentwicklung der Volksschule. (+)

rW_Integ_4: Die Integration von SuS mit bes. päd. Bedürfnissen & bes. Förderbedarf verhindert eine optimale Förderung aller SuS. (-)

W_Integ_6: Die Integration von SuS mit bes. päd. Bedürfnissen & bes. Förderbedarf ist eine Bereicherung für die Regelklasse. (+)

SuS_Integ_1: SuS mit bes. päd. Bedürfnissen & bes. Förderbedarf erhalten durch die Integration in Regelschulen mehr Entwicklungsanreize als in Sonderschulen bzw. in besonderen Klassen. (+)

rSuS_Integ_2: SuS mit bes. päd. Bedürfnissen & bes. Förderbedarf sollten besser von Sonder- & Heilpädagogen als von RLp unterrichtet werden. (-)

PE_Integ_1: Integration ist grundsätzlich wünschbar. (+)

Ressourcen

Variablenbezeichnung: Ressourcen

Datenquelle: Reusser et al. (2013)

Anzahl Items: 3

Antwortkategorien: 1=*Ich stimme überhaupt nicht zu*, 2=*Ich stimme nicht zu*, 3=*Ich stimme eher nicht zu*, 4=*Ich stimme eher zu*, 5=*Ich stimme zu*, 6=*Ich stimme voll und ganz zu*

Tabelle 7-6: Skalenkennwerte abhängige Variable – Ressourcen.

Variable: Schulentwicklung	Skalenkennwerte				
	M	SD	rit	aij	
rUms_1a)	2.51	1.23	.39	.66	Cronbachs α = .74 N = 209 Varianzaufklärung durch den ersten unrotierten Faktor = 65.54 %
rUms_2a)	2.73	1.40	.64	.87	
rUms_3a)	3.21	1.38	.67	.88	

Anmerkungen: a)=Item wurde umgepolt, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, r_{it} =korrigierte Inter-Item-Korrelation, a_{ij} =Faktorladung, N=Anzahl Klassenlehrpersonen.

rUms_1: Ich muss in meinem Unterricht allzu oft Lernmaterial und Lernaufgaben selber entwickeln bzw. bestehendes Material in aufwendiger Arbeit an meine SuS anpassen. (-)

rUms_2: Die personellen Ressourcen an meiner Schule sind unzureichend, um den Integrationsauftrag zu erfüllen. (-)

rUms_3: Die materiellen Ressourcen an meiner Schule sind unzureichend, um den Integrationsauftrag zu erfüllen. (-)

Zusammenarbeit

Variablenbezeichnung: Zusammenarbeit

Datenquelle: Reusser et al. (2013)

Anzahl Items: 2

Antwortkategorien: 1=*Trifft überhaupt nicht zu*, 2=*Trifft nicht zu*, 3=*Trifft zu*, 4=*Trifft voll und ganz zu*, 99=*Kann ich nicht beantworten, da ich die Praxis vor dem neuen VSG nicht kenne*

Tabelle 7-7: Skalenkennwerte abhängige Variable – Zusammenarbeit.

Variable: Zusammenarbeit	Skalenkennwerte				
	M	SD	rit	aij	
Wirk_1	2.86	.80	.66	.91	Cronbachs α = .79, N = 171* Varianzaufklärung durch den ersten unrotierten Faktor = 82.89 %
Wirk_2	2.54	.78	.66	.91	

Anmerkungen: M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, r_{it} =korrigierte Inter-Item-Korrelation, a_{ij} =Faktorladung, N=Anzahl Klassenlehrpersonen, *= Die Fallzahl dieser Skala fällt tiefer aus, da hier die Veränderung vor und nach der Umsetzung der VSG erfragt wurde. KLP, welche die Praxis vor dem VSG nicht kannten, haben die entsprechenden Items nicht ausgefüllt und fielen demnach heraus.

Wirk_1: Ich arbeite häufiger mit anderen Lehrpersonen zusammen. (+)

Wirk_2: Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen ist produktiver geworden. (+)

Unterrichtsanpassung

Variablenbezeichnung: Kompetenzzuwachs

Datenquelle: Reusser et al. (2013)

Anzahl Items: 4

Antwortkategorien: 1=Trifft überhaupt nicht zu, 2=Trifft nicht zu, 3=Trifft zu, 4=Trifft voll und ganz zu, 99=Kann ich nicht beantworten, da ich die Praxis vor dem neuen VSG nicht kenne

Tabelle 7-8: Skalenkennwerte abhängige Variable – Unterrichtsanpassung.

Variable: Unterrichtsanpassung	Skalenkennwerte				
	M	SD	rit	aij	
Wirk_3	2.56	.75	.66	.83	Cronbachs α = .8 N = 175* Varianzaufklärung durch den ersten unrotierten Faktor = 61.76 %
Wirk_5	2.67	.72	.56	.76	
Wirk_7	2.28	.73	.62	.80	
Wirk_8	2.33	.75	.56	.75	

Anmerkungen: M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, r_{it} =korrigierte Inter-Item-Korrelation, a_{ij} =Faktorladung, N=Anzahl Klassenlehrpersonen, *= Die Fallzahl dieser Skala fällt tiefer aus, da hier die Veränderung vor und nach der Umsetzung der VSG erfragt wurde. KLP, welche die Praxis vor dem VSG nicht kannten, haben die entsprechenden Items nicht ausgefüllt und fielen demnach heraus.

Wirk_3: Ich habe meine Methodenvielfalt im Unterricht erweitert. (+)

Wirk_5: Ich nehme mir mehr Zeit, die einzelnen SuS zu fördern. (+)

Wirk_7: Ich habe im Bereich Didaktik viel gelernt. (+)

Wirk_8: Ich habe im Bereich Förderdiagnostik viel gelernt. (+)

Schulentwicklung

Variablenbezeichnung: Schulentwicklung

Datenquelle: Reusser et al. (2013)

Anzahl Items: 3

Antwortkategorien: 1=Trifft überhaupt nicht zu, 2=Trifft nicht zu, 3=Trifft zu, 4=Trifft voll und ganz zu, 99=Kann ich nicht beantworten, da ich die Praxis vor dem neuen VSG nicht kenne

Tabelle 7-9: Skalenkennwerte abhängige Variable – Schulentwicklung.

Variable: Schulentwicklung	Skalenkennwerte				
	M	SD	rit	aij	
Entw_3	2.79	.69	.46	.73	Cronbachs α = .73 N = 173* Varianzaufklärung durch den ersten unrotierten Faktor =65.35 %
Entw_4	2.65	.68	.67	.82	
Entw_5	2.39	.73	.55	.88	
				(.35) b)	

Anmerkungen: b) Nebenladung auf die abhängige Variable, SD=Standardabweichung, r_{it} =korrigierte Inter-Item-Korrelation, a_{ij} =Faktorladung, N=Anzahl Klassenlehrpersonen, *= Die Fallzahl dieser Skala fällt tiefer aus, da hier die Veränderung vor und nach der Umsetzung der VSG erfragt wurde. KLp, welche die Praxis vor dem VSG nicht kannten, haben die entsprechenden Items nicht ausgefüllt und fielen demnach heraus.

Entw_3: Unsere Schule unterstützt mich bei der Unterrichtsentwicklung, wo sie nur kann.
(+)

Entw_4: Vom integrativen Unterricht gehen weitere Impulse für die Entwicklung unserer Schule aus. (+)

Entw_5: Unsere Schule hat sich seit der Umsetzung der integrativen Schulform gemäss Volksschulgesetz zum Guten verändert. (+)

Subjektive Belastung

Variablenbezeichnung: Belastung_2

Datenquelle: Reusser et al. (2013)

Anzahl Items: 4

Antwortkategorien: 1=*Ich stimme überhaupt nicht zu*, 2=*Ich stimme nicht zu*, 3=*Ich stimme eher nicht zu*, 4=*Ich stimme eher zu*, 5=*Ich stimme zu*, 6=*Ich stimme voll und ganz zu*

1=*Trifft überhaupt nicht zu*, 2=*Trifft nicht zu*, 3=*Trifft zu*, 4=*Trifft voll und ganz zu*, 99=*Kann ich nicht beantworten, da ich die Praxis vor dem neuen VSG nicht kenne* (betrifft das Item: Ums_6_z)

Tabelle 7-10: Skalenkennwerte abhängige Variable – Belastung.

Variable: Belastung	Skalenkennwerte				
	M	SD	rit	aij	
Wirk_4_z ^{b)}	0	1	.49	.72	Cronbachs α = .73 N = 189*
Wirk_9_z ^{b)}	0	1	.56	.78	
Entw_1_z ^{b)}	0	1	.50	.72	
				(.24) ^{a)}	
Ums_6_z ^{b)}	0	1	.51	.74	Varianzaufklärung durch den ersten unrotierten Faktor = 54.93 %
				(.34) ^{a)}	

Anmerkungen: a) Nebenladung auf die abhängige Variable, b)=z-standardisiert, da bei den ersten drei Items eine sechsstufige Antwortkategorie zugrunde lag, beim Letzten jedoch eine Vierstufige; M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, r_{it} =korrigierte Inter-Item-Korrelation, a_{ij} =Faktorladung, N=Anzahl Klassenlehrpersonen, *= Die Fallzahl dieser Skala fällt tiefer aus, da hier die Veränderung vor und nach der Umsetzung der VSG erfragt wurde. KLp, welche die Praxis vor dem VSG nicht kannten, haben die entsprechenden Items nicht ausgefüllt und fielen demnach heraus.

Wirk_4_z: Die Vorbereitungszeit für meinen Unterricht ist grösser geworden. (-)

Wirk_9_z: Die Klassenführung ist anspruchsvoller geworden. (-)

Entw_1_z: An unserer Schule laufen derart viele Projekte, dass es mir schwerfällt, mich auf den Unterricht zu konzentrieren. (-)

Ums_6_z: Meine zeitlichen Ressourcen sind im Verhältnis zu den eigentlich zwingend anstehenden Aufgaben unzureichend. (-)

Anhang E Übersicht Kategoriensystem

Tabelle 7-11: Kategoriensystem mit Ausgangsfragestellungen, Dimensionen, Kategorien und Ankerbeispielen.

Fragestellung	Dimension	Kategorien / Unterkategorien	Ankerbeispiele
Wo sehen Sie aus Ihrer Schul- und Unterrichtsperspektive die grössten Chancen bei der Umsetzung der integrativen Schulform des neuen Volksschulgesetzes?	Wünschbarkeit von Integration	Makroebene	
		· Werthaltungen / normative Chancen (14)	„Fördert die Toleranz gegenüber Stärken und Schwächen.“ (S 1)
		Mesoebene	
		· Zusammenarbeit / Austausch mit Lp (7)	„Erweiterung des Horizontes durch den Austausch und Einblick in die Bereiche der anderen Lehrpersonen (Regel- und Speziallehrpersonen). Austausch in den Päd. Teams bringt neue Ideen und Problemlöseansätze.“ (S 1)
		Mikroebene	
		Unterricht:	
		· Teamteaching (5)	„Von IF und TT profitieren alle Kinder.“ (S 2)
		· Individuelle Förderung (7)	„Alle Kinder arbeiten auf ihrem Leistungsstand.“ (S 4)
		· Profit aller SuS (3)	„Win win Situation, also wenn Leistungsschwache und leistungsstärker SuS von der Situation profitieren.“ (S 1)
		· Profit schwacher SuS (4)	„Für die schwächeren Kinder betrachte ich es als Chance, da sie von den Ideen der anderen Kindern profitieren können.“ (S 10)
		Lehrperson: Anreiz (4)	„Mehr Leistungsanreiz, Kontakt mit einem grösseren Spektrum an Verhaltens-, Denk- und Arbeitsmöglichkeiten.“ (S 11)
		Schülerinnen und Schüler:	
		· Sozialkompetenz (8)	„SchülerInnen mit leichten „Behinderungen“ z.B. körperlicher Art können eine Bereicherung für die Klasse sein und das Sozialverhalten der Mitschüler stärken.“ (S 15)
		· Normative Aspekte (3)	„Die Kinder mit unterschiedlichsten Voraussetzungen leben, lernen und arbeiten bis zu einem gewissen Grad zusammen, das kommt der Gesellschaft später zugute.“ (S 1)
		KEINE CHANCEN (10)	„Mit den jetzigen Voraussetzungen/Rahmenbedingungen keine!“ (S 13)
		Diverses (5)	„Lehrstellensuche für Schwächere wird einfacher.“ (S 1)

Welches sind für Sie die grössten Herausforderungen/Stolpersteine bei der innerbetrieblichen und unterrichtsbezogenen Umsetzung der integrativen Schulform des neuen Volksschulgesetzes?

Welches sind Ihrer Ansicht nach die entscheidenden Gelingensbedingungen für die Umsetzung einer integrativen Volksschule?

Machbarkeit von Integration

Makroebene

<ul style="list-style-type: none"> · Ressourcen (142) <ul style="list-style-type: none"> · Zeitliche (29) <ul style="list-style-type: none"> · Personelle (31), insbesondere TT (5) · Finanzielle / Anz. Förderlektionen oder TT (26) · Räumliche (29) · Materielle (22) 	<p>„Zu grosse Vielfalt ohne genügend Ressourcen.“ (S 1)</p> <p>„Zu wenig Zeit um sinnvoll zu individualisieren, tönt ja in der Praxis alles schön und gut, aber immer Zusatzaufgaben bereithalten, den Überblick über 16 verschiedene Lernstände behalten = unmöglich mit vernünftigem Zeitaufwand.“ (S6)</p> <p>„Zu wenig Personal“ (S 11)</p> <p>„Fehlen der finanziellen Mittel,“ (S 14)</p> <p>„Zu wenig IF Stunden.“ (S 11)</p> <p>„Unsere Schulzimmer sind viel zu klein, man kann sich darin kaum bewegen, m geschweige denn, individuell nutzbare Orte einrichten.“ (S 1)</p> <p>„Binnendifferenzierte Lehrmittel fehlen weitgehend.“ (S 15)</p>
<ul style="list-style-type: none"> · Integrationsauftrag (14) <ul style="list-style-type: none"> · Lehrplan / Lernziele (6) · Integrationskonzept (2) · Notengebung (1) · Integrationsauftrag überdenken (5) 	<p>„Erreichen der Lernziele.“ (S 1)</p> <p>„Klare Definition, was das Ziel der Integration sein soll: Können am Schluss alle gleich weit sein? - Oder kann Integration nicht auch erfolgreich gewesen sein, wenn ein Kind nicht alle Lernziele erreicht hat?“ (S 11)</p> <p>„Individuelle Förderung widerspricht der Notengebung! Zeugnisse in der heutigen Form müssten abgeschafft werden.“ (S 5)</p> <p>„Den Mut zurück zu mehr Kleinklassen aufbringen können.“ (S 14)</p>
<ul style="list-style-type: none"> · Reformumsetzung (4) <ul style="list-style-type: none"> · Reformtempo (2) · Sparübung (2) 	<p>„Das Gesetz wurde viel zu früh umgesetzt. Ich finde es gut, bin aber zurzeit absolut überfordert mit meinen derzeitigen Bedingungen.“ (S 14)</p> <p>„Weil der Kanton kein Geld hat, ist es nicht möglich diese Reform umzusetzen oder wurde sie eben umgesetzt nur um zu sparen.“ (S 13)</p>
<ul style="list-style-type: none"> · Aus- & Weiterbildung Lp (6) <ul style="list-style-type: none"> · Ausbildung Lp (5) · Weiterbildung Lp (1) 	<p>„Fehlendes Fachwissen z.B. HF Lehrperson ohne Ausbildung.“ (S 1)</p> <p>„ungenügende Fort- und Weiterbildung.“ (S 17)</p>
<ul style="list-style-type: none"> · Lehrerberuf (9) <ul style="list-style-type: none"> · Berufsauftrag Lp (3) · Lohn (5) · Wertschätzung Lp (1) 	<p>„Erzieherische Aufgaben können nicht einfach auf die Schule abgewälzt werden.“ (S1)</p> <p>„Sehr Zeitintensiv zum gleichen Lohn.“ (S 10)</p> <p>„Keine Wertschätzung.“ (S 14)</p>
<ul style="list-style-type: none"> · Administration (6) <ul style="list-style-type: none"> · Administrativer Aufwand (4) · Dienstwege bei Verhaltensauffälligen (2) 	<p>„Die vielen Sitzungen, Absprachen, das Ausfüllen von den vielen Formularen, Standortgespräche haben extrem zugenommen.“ (S 3)</p> <p>„Für LP die Möglichkeit schaffen, verhaltensauffällige Kinder, die den Unterricht zu stark beeinträchtigen INNERHALB WENIGER WOCHEN um zu platzieren.“ (S 2)</p>

Mesoebene	
<ul style="list-style-type: none"> · Strukturelle Faktoren (35) <ul style="list-style-type: none"> · Klassengrösse (28) · Anzahl Spez.SuS pro Klasse (1) · Anzahl Lp pro Klasse (4) · Pensum (3) 	<p>„Zu viele Kinder in einer sehr heterogenen Klasse, Kinder können nicht genug individuell gefördert und unterstützt werden.“ (S 4)</p> <p>„Sehr wichtig: nicht mehr als drei Kinder pro Klasse, welche schwere, negative Verhaltensauffälligkeiten oder massive Teilleistungsschwächen mitbringen (Klassengrösse unerheblich).“ (S 1)</p> <p>„Weniger Lehrpersonen an einer Klasse.“ (S 4)</p> <p>„Weniger Lektionen als 100 % Pensum.“ (S 6)</p>
<ul style="list-style-type: none"> · Zusammenarbeit (10) 	„Gute Zusammenarbeit der Lehrpersonen.“ (S 3)
<ul style="list-style-type: none"> · Schulentwicklung (3) 	„Es läuft zu viel und man kann sich nicht mehr auf das Vorbereiten von Lektionen konzentrieren.“ (S 1)
<ul style="list-style-type: none"> · Schulische Organisation (4) <ul style="list-style-type: none"> · Flexible Ressourcenverteilung (2) · Unterstützung durch SLp (2) 	<p>„Flexibler Umgang mit den zugesprochenen Förderstunden.“ (S 1)</p> <p>„Heilpädagogen müssen mehr Aufgaben übernehmen (Lektionen vorbereiten, Telefonanrufe an Eltern, Schulreise organisieren etc.) Regelklassenlehrer „schleppt den ganzen Karren“.“ (S 10)</p>
<ul style="list-style-type: none"> · Weitere Stakeholder (Eltern, Soz.arbeiter etc.) (3) 	„Positive Einstellung der Eltern.“ (S 3)
Mikroebene	
Unterricht	
<ul style="list-style-type: none"> · Umgang mit Verhaltensauffälligen (14) · Individualisierung (8) 	<p>„Unangepasstes, störendes Sozialverhalten einzelner SuS.“ (S 10)</p> <p>„Die Klasse hat eine solch grosse Bandbreite an Förderbedarf, dass es organisatorisch sehr schwierig ist, die Bedürfnisse aller einzelnen Kinder optimal abzudecken.“ (S 1)</p>
Lehrperson	
<ul style="list-style-type: none"> · Erfahrung mit Integration (1) · Einstellung (9) · Belastung (2) 	<p>„Zu wenig Erfahrung.“ (S 1)</p> <p>„Lehrpersonen, die daran glauben und es umsetzen.“ (S 10)</p> <p>„Mehr Entlastung für Klassenlehrpersonen.“ (S 16)</p>
Diverses (4)	„Weniger Speziallehrkräfte, welche aber dafür mehr abdecken können.“ (S 11)

Anmerkungen: Lp=Lehrpersonen, SuS=Schülerinnen und Schüler, SLp=Speziallehrkräfte.

Anhang F Kodierleitfaden

Analyseeinheit

Die Analyseeinheit besteht aus allen Aussagen zu den Chancen und Herausforderungen der Integration, bzw. zu den Gelingensbedingungen für die Integration. Die *Kodiereinheit* ist die ‚Proposition‘. Die *Kontexteinheit* das gesamte Material zu den drei offenen Fragen. Es werden lediglich diejenigen Aussagen kodiert, die eindeutig den Chancen, Herausforderungen oder Gelingensbedingungen bei der Umsetzung der schulischen Integration im Rahmen des Volksschulgesetzes zugeordnet werden konnten. Bei unklaren Aussagen wurden die Stichworte oder kurzen Antwortsätze nicht kodiert.

Tabelle 7-12: Dimension 1 – Wünschbarkeit von Integration (Chancen der Integration).

Kategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele
Makroebene			
Werthaltungen / normative Chancen		Es werden normative Gründe für die Wünschbarkeit genannt.	„Fördert die Toleranz gegenüber Stärken und Schwächen.“ (S 1)
Mesoebene			
Zusammenarbeit / Austausch mit Lp		Die Zusammenarbeit oder der Austausch mit anderen Lehrpersonen oder Fachkräften steht im Vordergrund.	„Erweiterung des Horizontes durch den Austausch und Einblick in die Bereiche der anderen Lehrpersonen (Regel- und Speziallehrpersonen). Austausch in den Päd. Teams bringt neue Ideen und Problemlöseansätze.“ (S 1)
Mikroebene			
Unterricht	Teamteaching		„Von IF und TT profitieren alle Kinder.“ (S 2)
	Individuelle Förderung		„Alle Kinder arbeiten auf ihrem Leistungsstand.“ (S4)
	Profit SuS	Durch die Integration profitieren die SuS voneinander.	„Win win Situation, also wenn Leistungsschwache und leistungsstärker SuS von der Situation profitieren.“ (S 1)
	Profit schwacher SuS	Die schwachen SuS profitieren von der Integration.	„Für die schwächeren Kinder betrachte ich es als Chance, da sie von den Ideen der anderen Kindern profitieren können.“ (S 10)
Lehrperson	Anreiz	Mehr Anreiz für die Lehrperson (z.B. Herausforderung & Kompetenz steigt).	„Mehr Leistungsanreiz, Kontakt mit einem grösseren Spektrum an Verhaltens- Denk- und Arbeitsmöglichkeiten.“ (S 11)
Schülerinnen und Schüler	Sozialkompetenz	Integration fördert die Sozialkompetenz der Kinder.	„SchülerInnen mit leichten "Behinderungen" z.B. körperlicher Art können eine Bereicherung für die Klasse sein und das Sozialverhalten der Mitschüler stärken.“ (S 15)
	Normative Aspekte	Die Integration trägt etwas zu einer „guten“ Gesellschaft bei	„Die Kinder mit unterschiedlichsten Voraussetzungen leben, lernen und arbeiten bis zu einem gewissen Grad zusammen, das kommt der Gesellschaft später zugute.“ (S 1)
Keine Chancen		Die Lehrpersonen sehen keine Chancen der Integration.	„Mit den jetzigen Voraussetzungen/Rahmenbedingungen keine!“ (S 13)
Diverses		Diverse Aussagen zur Wünschbarkeit, die nicht zu einer Kategorie zusammengefasst werden konnten.	„Lehrstellensuche für Schwächere wird einfacher.“ (S 1)

Anmerkungen: SuS=Schülerinnen und Schüler, IF=Integrative Förderung, TT=Teamteaching,

Tabelle 7-13: Dimension 2 – Machbarkeit von Integration (Herausforderungen und Gelingensbedingungen).

Kategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele
Makroebene			
Ressourcen	Zeitliche Ressourcen	Es fehlt an Zeit, um Integration umzusetzen.	„Zu wenig Zeit um sinnvoll zu individualisieren, tönt ja in der Praxis alles schön und gut, aber immer Zusatzaufgaben bereithalten, den Überblick über 16 verschiedene Lernstände behalten = unmöglich mit vernünftigem Zeitaufwand.“ (S 6)
	Personelle Ressourcen	Es fehlen Lehrpersonen, um Integration umzusetzen.	Zu wenig Personal“ (S 11)
	Finanzielle Ressourcen	Bei den finanziellen Ressourcen werden einerseits die Finanzen als solche angesprochen, andererseits spezifisch auf die fehlenden Förderlektionen und Teamteachinglektionen, die nach Ansicht der Lehrpersonen mittels finanziellen Mittels geschaffen werden könnten.	„Fehlen der finanziellen Mittel,“ (S 14) „Zu wenig IF Stunden.“ (S 11)
	Räumliche Ressourcen	Es fehlen die geeigneten Räumlichkeiten, um Integration umzusetzen.	„Unsere Schulzimmer sind viel zu klein, man kann sich darin kaum bewegen, m geschweige denn, individuell nutzbare Orte einrichten.“ (S 1)
	Materielle Ressourcen	Es fehlen die nötigen Unterrichtsmaterialien (v.a. Lehrbücher), um Integration umzusetzen.	„Binnendifferenzierte Lehrmittel fehlen weitgehend.“ (S 15)
Integrationsauftrag	Lehrplan / Lernziele	Durch die Umsetzung der Integration können der Lehrplan oder die Lernziele nur erschwert erreicht werden.	„Erreichen der Lernziele.“ (S 1)
	Integrationskonzept	Es fehlen klare Konzepte, Definitionen etc. zur Umsetzung von Integration.	„Klare Definition, was das Ziel der Integration sein soll: Können am Schluss alle gleich weit sein? - Oder kann Integration nicht auch erfolgreich gewesen sein, wenn ein Kind nicht alle Lernziele erreicht hat?“ (S 11)
	Notengebung	Widerspruch zwischen der Forderung nach Integration (individueller Förderung) und standardmässiger Notengebung.	„Individuelle Förderung widerspricht der Notengebung! Zeugnisse in der heutigen Form müssten abgeschafft werden.“ (S 5)
	Überdenken des Integrationsauftrags	Es soll die Möglichkeit geben, den Integrationsauftrag zu überdenken und Anpassungen zuzulassen.	„Den Mut zurück zu mehr Kleinklassen aufbringen können.“ (S 14)
Reformumsetzung	Reformtempo	Reformen brauchen Zeit.	„Das Gesetz wurde viel zu früh umgesetzt. Ich finde es gut, bin aber zurzeit absolut überfordert mit meinen derzeitigen Bedingungen.“ (S 14)
	Sparübung	Die Umsetzung der Integration darf keine Sparübung sein.	„Weil der Kanton kein Geld hat, ist es nicht möglich diese Reform umzusetzen oder wurde sie eben umgesetzt nur um zu sparen.“ (S 13)
Aus- und Weiterbildung	Ausbildung	Die Lehrpersonen sind nicht genügend ausgebildet für die Integration.	„Fehlendes Fachwissen z.B. HF Lehrperson ohne Ausbildung.“ (S 1)
	Weiterbildung	Die Lehrpersonen brauchen adäquate Weiterbildungen für die Umsetzung der Integration.	„ungenügende Fort- und Weiterbildung.“ (S 17)
Lehrerberuf	Berufsauftrag	Hier geht es um Aussagen, die den durch die Integration erweiterten Berufsauftrag der Lehrperson infrage stellen.	„Erzieherische Aufgaben können nicht einfach auf die Schule abgewälzt werden.“ (S1)
	Lohn	Der Mehraufwand durch die Integration wird nicht entschädigt.	„Sehr Zeitintensiv zum gleichen Lohn.“ (S 10)
	Wertschätzung	Hier geht es um die allgemeine Wertschätzung der Lehrperson, die für die Umsetzung vonnöten wäre.	„Keine Wertschätzung.“ (S 14)
Administration	Administrativer Aufwand	Sitzungen, Absprachen, Berichte, Abklärungen, die im Rahmen der Umsetzung anfallen.	„Die vielen Sitzungen, Absprachen, das Ausfüllen von den vielen Formularen, Standortgespräche haben extrem zugenommen.“ (S 3)
	Dienstwege	Die Dienstwege bei Verhaltensauffälligen sind sehr lang.	„Für LP die Möglichkeit schaffen, verhaltensauffällige Kinder, die den Unterricht zu stark beeinträchtigen INNERHALB WENIGER WOCHEN um zu platzieren.“ (S 2)

Mesoebene			
Strukturelle Faktoren	Klassengrösse	Die Klassengrösse als Voraussetzung für die Umsetzung der Integration.	„Zu viele Kinder in einer sehr heterogenen Klasse, Kinder können nicht genug individuell gefördert und unterstützt werden.“ (S 4)
	Anzahl Spez.SuS pro Klasse	Die Anzahl Schülerinnen und Schüler mit spezieller Förderung oder speziellem Förderbedarf als Voraussetzung für die Umsetzung der Integration.	„Sehr wichtig: nicht mehr als drei Kinder pro Klasse, welche schwere, negative Verhaltensauffälligkeiten oder massive Teilleistungsschwächen mitbringen (Klassengrösse unerheblich).“ (S 1)
	Anzahl Lp pro Klasse	Die Anzahl involvierter Lehrpersonen in einer Lerngruppe als Voraussetzung für die Umsetzung der Integration.	„Weniger Lehrpersonen an einer Klasse.“ (S 4)
	Pensum	Das Arbeitspensum der Lehrpersonen als Voraussetzung für die Umsetzung der Integration.	„Weniger Lektionen als 100 % Pensum.“ (S 6)
Zusammenarbeit		Eine gute Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen als Voraussetzung für die Umsetzung der Integration.	„Gute Zusammenarbeit der Lehrpersonen.“ (S 3)
Schulentwicklung		Es laufen zu viele Schulentwicklungsprojekte, die eine Konzentration auf das Kerngeschäft (Unterricht) verhindern.	„Es läuft zu viel und man kann sich nicht mehr auf das Vorbereiten von Lektionen konzentrieren.“ (S 1)
Schulische Organisation	Flexible Ressourcenverteilung	Flexible Ressourcenverteilung in Schulen als Voraussetzung für die Umsetzung der Integration.	„Flexibler Umgang mit den zugesprochenen Förderstunden.“ (S 1)
	Unterstützung durch SLp	Vermehrte Umsetzung durch SLp als Voraussetzung für die Umsetzung der Integration.	„Heilpädagogen müssen mehr Aufgaben übernehmen (Lektionen vorbereiten, Telefonanrufe an Eltern, Schulreise organisieren etc.) Regelklassenlehrer "schleppt den ganzen Karren." (S 10)
Weitere Stakeholder		Hier geht es um weitere involvierte Anspruchsgruppen (z.B. Eltern, Sozialarbeiter), die für die Machbarkeit der Integrationsumsetzung als wichtig angesehen werden.	„Positive Einstellung der Eltern.“ (S 3)
Mikroebene			
Unterrichtsebene	Umgang mit Verhaltensauffälligen	Die Umsetzung wird durch die verhaltensauffälligen SuS erschwert. Der Umgang mit ihnen muss geregelt werden.	„Unangepasstes, störendes Sozialverhalten einzelner SuS.“ (S 10)
	Individualisierung	Individualisierung als Herausforderung für die Umsetzung der integrativen Schulform.	„Die Klasse hat eine solch grosse Bandbreite an Förderbedarf, dass es organisatorisch sehr schwierig ist, die Bedürfnisse aller einzelnen Kindern optimal abzudecken.“ (S 1)
Ebene der Lehrperson	Erfahrung mit Integration	Erfahrung im Bereich Integration als Voraussetzung für die Umsetzung der Integration.	„Zu wenig Erfahrung.“ (S 1)
	Einstellung	Die Einstellung der Lehrpersonen gegenüber Integration (Wünschbarkeit) als Voraussetzung für die Umsetzung der Integration.	„Lehrpersonen, die daran glauben und es umsetzen.“ (S 10)
	Subjektive Belastung	Belastung als Hindernis für die Umsetzung von Integration.	„Mehr Entlastung für Klassenlehrpersonen.“ (S 16)
Diverses		Diverse weitere Kriterien, damit die Umsetzung der integrativen Massnahmen nach Ansicht der Lp machbar ist.	„Weniger Speziallehrkräfte, welche aber dafür mehr abdecken können.“ (S 11)

Anmerkungen: Spez.SuS=Schülerinnen und Schüler mit spezieller Förderung oder speziellem Förderbedarf; Anzahl Lehrpersonen pro Klasse; Lp=Lehrpersonen.

Anhang G Konfundierung Geschlecht und Schulstufe

Bei der Berechnung des Gesamtmodells zeigte sich, dass mit der Einführung des 2. Blocks (strukturelle Faktoren) der Geschlechtereffekt verschwand und stattdessen ein Schulstufeneffekt auftrat. Dies war ein Hinweis dafür, dass zwischen den Prädiktoren ‚Geschlecht‘ und ‚Schulstufe‘ ein Konfundierungseffekt besteht. Um die Konfundierung aufzudecken, wurden mehrere Berechnungen durchgeführt (vgl. Tabelle 7-14): (1) t-Test – Geschlecht und abhängige Variable (AV), (2) einfaktorielle ANOVA – Schulstufe auf AV, (3) zweifaktorielle ANOVA – Schulstufe und Geschlecht auf AV, (4) einfaktorielle ANOVA mit gemixtgruppierten Variablen, (5) zwei Regressionsmodelle mit unterschiedlichen Reihenfolgen (vgl. auch Tabelle 7-15).

Tabelle 7-14: Berechnungen zur Aufdeckung der Konfundierung ‚Geschlecht‘ und Schulstufe.

	Verfahren	Syntax	Ergebnis	Bemerkungen
1	t-Test: Geschlecht + AV	T-TEST GROUPS=Sex(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=AV_Machbarkeit /CRITERIA=CI(.95).	T(185)=3.08, p<.01	<u>Ergebnis:</u> Das Geschlecht hat einen signifikanten Einfluss auf die AV.
2	Einfaktorielle ANOVA: Schulstufe auf AV	ONEWAY AV_Machbarkeit BY Sex-Stufe /MISSING ANALYSIS /STATISTICS DESCRIPTIVES /POSTHOC=SCHEFFE ALPHA(.05).	F(2, 219)=7.32, p<.01	<u>Ergebnis:</u> Die Schulstufe hat einen signifikanten Einfluss auf die AV.
3	Zweifaktorielle ANOVA: Schulstufe + Geschlecht auf AV	UNIANOVA AV_Machbarkeit BY C_Schul_Stufe3 Sex /METHOD=SSTYPE(3) /INTERCEPT=INCLUDE /POSTHOC=C_Schul_Stufe3 Sex(SCHEFFE) /PLOT=PRO-FILE(Sex*C_Schul_Stufe3) /PRINT=HOMOGENEITY DESCRIPTIVE /CRITERIA=ALPHA(.05) /DESIGN=C_Schul_Stufe3 Sex C_Schul_Stufe3*Sex.	F(4,217)=1.8, n.s.	<u>Ergebnis:</u> Die zweifaktorielle ANOVA ist nicht signifikant.
4	Einfaktorielle ANOVA mit gemixt-gruppierten Variablen.	ONEWAY AV_Machbarkeit BY Sex-Stufe /MISSING ANALYSIS /STATISTICS DESCRIPTIVES /POSTHOC=SCHEFFE ALPHA(.05).	F(3, 318)=5.61, p<.01	<u>Gemixt-gruppierte Variablen:</u> Aus den Prädiktoren Geschlecht + Schulstufe wurde eine kategoriale Variable gebildet: <ol style="list-style-type: none"> 1. Weiblich + Kiga/Prim 2. Männliche + Prim (es gibt keine Männer auf der Kiga-Stufe) 3. Weiblich + Sek 4. Männlich + Sek <u>Ergebnis:</u> Der einzige signifikante Gruppenunterschied zeigt sich zwischen der Gruppenzusammensetzung 1. + 4., d.h. - Männliche und weibliche KLp unterscheiden sich <i>nicht untereinander</i> , egal auf welcher Stufe (kein Stufeneffekt innerhalb des Geschlechts) - Männliche und weibliche KLp unterscheiden sich <i>nicht auf derselben Stufe</i> (kein Geschlechtereffekt innerhalb der Schulstufe)
5	Zwei Regressionsmodelle mit	1) <u>Geschlecht an erster Stufe:</u> REGRESSION /VARIABLES = AV_Machbarkeit, Sex, Kiga_Dummy, Prim_Dummy	Siehe Tabelle 7-15	<u>Ergebnis:</u> Wenn das Geschlecht an 1. Stelle im Regressionsmodell eingeführt wird, dann haben sowohl das Geschlecht, als auch die Schulstufe einen signifikanten Effekt auf die AV (Regressionsmodell 1, Tabelle 7-16).

unterschied- licher Rei- henfolgen	/DESCRIPTIVES ALL /MISSING PAIRWISE /STATISTICS = ANOVA COEFF CHANGE /DEPENDENT = AV_Machbarkeit /METHOD ENTER sex /METHOD ENTER Kiga_Dummy, Prim_Dummy. 2) <u>Schulstufe an erster Stelle:</u> REGRESSION /VARIABLES = AV_Machbarkeit, Sex, Kiga_Dummy, Prim_Dummy /DESCRIPTIVES ALL /MISSING PAIRWISE /STATISTICS = ANOVA COEFF CHANGE /DEPENDENT = AV_Machbarkeit /METHOD ENTER Kiga_Dummy, Prim_Dummy /METHOD ENTER sex.		Wird das Geschlecht jedoch an zweiter Stelle ins Regressionsmodell (siehe Regres- sionsmodell 2) eingeführt, gibt es nur einen Stufeneffekt, innerhalb der Stufen jedoch kei- nen Geschlechtereffekt.
--	---	--	---

Anmerkungen: AV=abhängige Variable (Integrationsmachbarkeit); ANOVA=Varianzanalyse; T=T-Wert; p=Signifikanzniveau, n.s.=nicht signifikant; F=F-Wert; Kiga=Kindergartenstufe; Prim=Primarstufe; Sek=Sekundarstufe.

Tabelle 7-17: Ergebnisse hierarchisch-sequenzielle Regressionsanalyse – 2 Modelle Geschlecht vs. Schulstufe.

Prädiktoren	Modell 1 β p_p	Modell 2 β p_p
Regressionsmodell 1: Reihenfolge - (1) Geschlecht, (2) Schulstufe		
Geschlecht	-.195**	-1.
Schulstufe: Kiga-Dummy		.615* (B)
Schulstufe: Prim-Dummy		.393* (B)
Modellzusammenfassung		
R^2	3.8 %	3.4 %
F (df1, df2)	8.7 (1, 220)	5.61 (2, 218)
n	222	221
p_{Modell}	**	*
Regressionsmodell 2: Reihenfolge - (1) Schulstufe, (2) Geschlecht		
Schulstufe: Kiga-Dummy	.752** (B)	.615* (B)
Schulstufe: Prim-Dummy	.481** (B)	.393* (B)
Geschlecht		-.1
Modellzusammenfassung		
R^2	6.4 %	0.8 %
F (df1, df2)	7.44 (2, 219)	1.91 (1,218)
n	222	221
p_{Modell}	***	n.s.

Anmerkungen: Dummy=Dummy-Variable, Referenzgruppe: Sekundarstufe; β =Beta-Wert (standardisierter Regressionskoeffizient); p_p =Signifikanzniveau der Prädiktorvariable, B=Regressionskoeffizient (nicht standardisiert); (B)=bei den Dummy-Werten werden die Beta-Koeffizienten und nicht β ausgewiesen; p_{Modell} =Signifikanzniveau des Modells; R^2 =Determinationskoeffizient; n=Anzahl Lehrpersonen; F=F-Wert; df1, df2=Anzahl Freiheitsgrade.

